

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL NAS
AULAS DE PL2/PLE NO NÍVEL A.1.2**

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Bizarro, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Clara Maria Pacheco de Oliveira
Porto, setembro 2011

Língua dos versos

*Língua:
língua de fala;
língua recebida lábio
a lábio; beijo
ou sílaba;
clara, leve, limpa;
língua
da água, da terra, de cal;
materna casa da alegria
e da mágoa;
dança do sol e do sal;
língua em que escrevo;
ou antes: falo.*
Eugénio de Andrade, 2001: 529

Nas palavras

*Respiro a terra nas palavras,
no dorso das palavras
respiro
a pedra fresca de cal;
-
respiro um veio de água
que se perde
entre as espáduas
ou as nádegas;
respiro um sol recente
e raso
nas palavras
com lentidão de animal.*
ibidem: 169

RESUMO

Tomamos como objeto de estudo o desenvolvimento da competência lexical em Português Língua Segunda, Língua Estrangeira, tendo como objetivo principal a apresentação de propostas pedagógico-didáticas que promovam a proficiência lexical dos aprendentes nos níveis de iniciação, na perspetivação de uma abordagem cognitivo-lexicocultural, inserida numa abordagem comunicativa.

O presente trabalho de investigação-ação-reflexão assenta numa divisão bipartida por capítulos. O primeiro capítulo incide no enquadramento teórico acerca da literatura existente sobre léxico, explanando os conceitos a ele associados e contextualizando-os em termos da didática de L2/LE.

O segundo capítulo trata do contexto da prática pedagógica no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de PL2/PLE, relatando a nossa própria intervenção nas aulas de PL2/PLE na FLUP, durante o ano letivo de 2010/2011. Para além de testar as propostas apresentadas, pudemos tecer considerações relativamente à eficácia das mesmas, recorrendo à análise de um *corpus* acerca do léxico estudado e aos resultados obtidos num inquérito sobre a importância da competência lexical no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: léxico; competência lexical; abordagem lexicocultural; PL2/PLE

ABSTRACT

We have chosen to study the lexical competence in Portuguese as a Second or Foreign Language with the aim of presenting pedagogical and didactic activities which promote students' lexical proficiency in elementary levels, according to a cognitive and lexicultural approach.

This paper is divided into two different chapters. The first chapter presents the most important theoretical perspectives about lexicon, explaining the concepts to which it is associated and contextualizing them in terms of SL/FL didactics. The second chapter focuses on the methodological frame in the SL/FL teaching and learning process, based on our own intervention in PSL/PFL classes during the school year 2010-2011. In addition to testing these pedagogical possibilities, we can draw some conclusions about its efficiency with the help of *corpus* of the studied lexicon and the results obtained from a survey about the importance of the lexical competence in the teaching and learning process.

KEY-WORDS: lexicon; lexical competence; lexicultural approach; PSL/PFL.

RÉSUMÉ

Nous avons choisi d'étudier la compétence lexicale en portugais comme Langue Seconde ou Langue Etrangère, ayant pour objectif de présenter les activités pédagogiques et didactiques qui favorisent la compétence lexicale de l'étudiant dans les niveaux élémentaires, selon une approche cognitive et lexicoculturelle.

Cette étude est divisée en deux chapitres différents. Le premier chapitre présente les principes théoriques sur le lexique, expliquant les concepts auxquels il est associé et en les plaçant dans leur contexte en termes de didactique LS / LE. Le deuxième chapitre porte sur le cadre méthodologique de l'enseignement d'une LS / LE et le processus d'apprentissage, basé sur notre propre intervention dans les classes PSL / PFL, durant l'année scolaire 2010/2011. Nous avons réussi à tester de différentes propositions de travail et conclure sur leur efficacité. Nous avons également obtenu et analysé des résultats à partir d'une enquête (questionnaire) sur l'importance de l'enseignement-apprentissage de la compétence lexicale.

MOTS CLÉS : lexique, la compétence lexicale, approche lexicoculturelle; PL2/PLE

aos meus pais e irmãos com carinho

Agradecimentos

Primeiramente, tenho a agradecer à Prof. Doutora Rosa Bizarro pela disponibilidade revelada e pela sábia orientação prestada, pelo entusiasmo e motivação que sempre me transmitiu, permitindo que esta dissertação/relatório se concretizasse.

Aos meus pais e irmãos que, ao longo de todo o meu percurso académico, sempre acreditaram no meu esforço e na minha dedicação e me apoia(ra)m incondicionalmente.

A todos os meus colegas de curso que, durante toda a minha formação, me acompanharam e me incentivaram a continuar e a ser uma melhor profissional.

À Sandra Sousa pela amizade, estando sempre disposta a incentivar-me, sobretudo nos momentos de desalento.

Ao Carlos Figueiroa, à Sandra Silva, Mafalda Allegro, Sandra Soares, Lydie Gore e Susana Freitas pelo precioso apoio e constante confiança.

À Prof. Doutora Olívia Figueiredo pelo interesse que sempre me despertou pelo ensino de PL2/PLE.

À FLUP pelas aprendizagens que me proporcionou.

Abreviaturas

AC – Abordagem Comunicativa

AL – Abordagem lexical

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

L1 – Língua Primeira/ Língua Materna

L2 – Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PL2 – Português Língua Segunda

QEER – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

ÍNDICE

Resumo	v
Abstract	vi
Résumé	vii
Dedicatória	viii
Agradecimentos	ix
Abreviaturas	x
Índice	xi
Introdução	13
CAPÍTULO I - Enquadramento teórico: abordagem lexical	18
1. Alguns contributos para uma definição de léxico	19
1.1. Ensino e aprendizagem de L2/LE	19
1.2. Léxico	24
1.2.1. Unidade lexical	27
1.3. Léxico e vocabulário	29
1.4. Léxico e gramática	31
1.5. Léxico nuclear e periférico	33
1.6. Lexicologia/lexemática	35
1.7. Influência da L1 na aprendizagem do léxico em L2/LE	39
2. O ensino-aprendizagem de uma LE/L2 e a competência de comunicação	42
2.1. Competência	42
2.2. Competência comunicativa: que definição?	46
2.3. A competência linguística e as suas subcomponentes:	47
2.4. Competência lexical	50
2.4.1. Competência lexicultural	54
2.5. Breves considerações sobre o ensino-aprendizagem do léxico em PL2/PLE	
2.5.1. Abordagem léxico-cognitiva	57
2.5.2. Aprender/saber uma palavra	60
2.5.3. Aprendizagem implícita/ aprendizagem explícita	64
CAPÍTULO II – Ensino-aprendizagem do léxico em PL2/PLE	67
3. Contexto da prática pedagógica	68
3.1. Apresentação e descrição dos questionários	70
3.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos nos questionários	70
3.3. Linhas orientadoras para a intervenção	73
4. Os três ciclos de investigação/ação: a aplicação e os instrumentos de recolha de informação	76
4.1. Abordagem metodológica	76
4.2. Primeiro ciclo	79
4.2.1. A aplicação	82
4.2.2. Os instrumentos de recolha de informação	88
4.3. Segundo ciclo	89
4.3.1. A aplicação	90
4.3.2. Os instrumentos de recolha de informação	92

4.4. Terceiro ciclo	93
4.4.1. A aplicação	93
4.4.2. Os instrumentos de recolha de informação	94
5. Discussão e conclusão	95
Conclusão	99
Referências bibliográficas	102
Anexos	108

Índice de Anexos

1. Anexo 1: Questionário	109
2. Anexo 2: Gráficos	112
3. Anexo 3: Textos – 1º ciclo	121
4. Anexo 4 – Textos – 2º ciclo	124
5. Anexo 5 – Textos – 3º ciclo	130
6. Anexo 6: Aula nº1 - 1º ciclo	134
7. Anexo 7: Aula nº2 - 1º ciclo	138
8. Anexo 8: Aula nº1 - 2º ciclo	143
9. Anexo 9: Aula nº 2 – 2º ciclo	150
10. Anexo 10: Aula nº 1 – 3º ciclo	154
11. Anexo 11: Exercícios de revisão do léxico	161
12. Anexo 12: Proposta de superação nº 1	164
13. Anexo 13: Proposta de superação nº 2	165

INTRODUÇÃO

a palavra, só por si, é onde o homem começa e o animal acaba: no princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus. A palavra na origem de tudo. A Palavra é Deus, segundo o Evangelho de João. Sem Verbo nem mesmo haveria Deus. (CINTRA TORRES (2001), apud VILELA (2002:7)

Atualmente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/ língua segunda¹ suscita muito interesse, não só por razões profissionais, mas também por motivos de lazer e/ou gosto pessoal. As línguas devem contribuir para uma aproximação entre povos, valorizando-se o que as distingue como sendo fator de identificação e não de exclusão. Fala-se hoje da capacidade de interrelacionar saberes (*saber; saber-fazer; saber-aprender e saber-ser*) e atuar segundo mecanismos linguísticos que permitam a quem aprende línguas uma comunicação mais eficaz, abrindo, assim, um maior leque de possibilidades em se relacionar com o *outro* para se conhecer a si mesmo. (PERES, 1999:49, apud BIZARRO & BRAGA, 2004:59)

O *Quadro Europeu Comum de Referência* advoga que:

A abordagem plurilinguística (...) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a

¹Entende-se língua estrangeira como “aquela que se aprende em segundo ou terceiro lugar, mas que não coabita, quotidianamente no contexto social em que o indivíduo evolui” (GALISSON & COSTE, 1983: 267) e língua segunda como “a língua aprendida em segundo lugar por um indivíduo, por exemplo, na escola, mas com um estatuto oficial privilegiado, dentro da sociedade considerada” (GALISSON & COSTE, 1983: 631). Neste trabalho, debruçar-nos-emos mais sobre o português enquanto L2, isto é, língua aprendida e usada no contexto de um país lusófono.

experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 23)

A par de uma abordagem plurilingue como meio promotor de um saber linguístico transversal a todas as línguas que um falante domina, o QECR (2001:34) preceitua o desenvolvimento de uma competência comunicativa em cada língua estudada ou adquirida. A competência comunicativa abrange componentes de três tipos: linguística, sociolinguística e pragmática. A componente linguística compreende a competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. (CE, 2001: 147) A componente sociolinguística diz respeito à dimensão social do uso da língua e a componente pragmática abrange o conhecimento dos princípios de organização e estruturação das mensagens, da sua correta utilização em contexto e para fins específicos. Possuir o desenvolvimento da competência comunicativa é, entre outros aspetos, ser capaz de se exprimir de forma fluente, tendo em conta o contexto, fazendo uso de um léxico variado e estruturalmente organizado, a fim de seleccionar o vocabulário mais adequado a uma dada situação comunicativa. (CE, *ibidem*)

Nessa linha de pensamento, surgiu o tema deste relatório de estágio, sobretudo devido à importância do lugar que a palavra desempenha no ensino-aprendizagem de uma língua. Não há comunicação sem palavras. Desde que nascemos temos a necessidade de nomear o Mundo. A palavra é, como nos diz Cintra Torres (2001, *ibidem*), o que nos distingue dos seres irracionais. A capacidade para adquirir ou aprender uma palavra e usá-la devidamente requer que, primeiro, relacionemos o significado ao significante, a associemos ao conceito que representa, para, depois, sermos capazes de a pronunciar e de inferir os seus diferentes significados no conjunto do léxico mental que se vai criando. (VALLEJO, 2005)

As razões que motivaram a escolha pelo desenvolvimento da competência lexical como tema para este estudo foram, por um lado, o gosto pessoal por estas questões linguístico-pragmáticas e o interesse por aprofundar os conhecimentos nesta área, relacionando-os com a prática pedagógica em PLE. Por outro lado, pretendemos contribuir, ainda que modestamente, para o avanço do suporte teórico-prático da investigação efetuada no âmbito de Português Língua Estrangeira, no nosso caso, especificamente, quanto à importância que o desenvolvimento da competência lexical (aprendizagem de conhecimentos sobre o significado e forma das palavras) tem no ensino-aprendizagem de PL2/PLE, e sobretudo em níveis de proficiência elementares. Se os falantes de uma língua expressam os seus pensamentos através de palavras, então, torna-se fundamental que se coloquem em prática estratégias e atividades que promovam a aprendizagem do léxico contextualizadamente, sem que os aspetos sócio-culturais a ele vinculados sejam descurados.

Adotamos neste estudo a perspetivação cognitivista², segundo a premissa vileliana que ensinar uma língua é ensinar o modo como a língua categoriza o mundo extralinguístico, dando conta da forma como a língua organiza a realidade em conceitos. Sabendo que é extremamente necessário um uso adequado das palavras relativamente ao que designam, defendemos que, primeiramente, é necessário enfrentar a realidade através da língua como o primeiro acesso à própria realidade, colocando o aprendente perante as concetualizações mentais que se materializam na língua, dotando-o de mecanismos que o permitam renomear/reconcetualizar o Mundo na nova língua. (VILELA, 2002:7-17) É nesta sequência que formulamos os seguintes objetivos como base para desenvolver o nosso caso de estudo:

² “A semântica cognitiva é acima de tudo uma semântica do conceptual, do conceito – designado –, distinguindo-se de uma semântica apenas do significado (linguístico) como foi praticada na semântica estruturalista europeia.” (VILELA, 2002: 43)

- mostrar a importância que o desenvolvimento da competência lexical tem no ensino-aprendizagem de PL2/PLE, sobretudo em níveis de iniciação;
- integrar a dimensão sócio-cultural da língua numa abordagem lexical;
- apresentar propostas didáticas que promovam o desenvolvimento da competência lexical no nível A.1.2;
- analisar criticamente a exequibilidade dessas propostas face aos resultados obtidos no *corpus* realizado.

Pretendendo relatar a investigação efetuada e o trabalho letivo efetuado, as atividades, estratégias e materiais aplicados de acordo com os objetivos formulados, dividiu-se este estudo em dois capítulos: o primeiro capítulo consiste num enquadramento teórico sobre a investigação existente acerca do léxico no ensino-aprendizagem de uma LE e o segundo capítulo, intitulado de ensino-aprendizagem do léxico em PL2/PLE, apresenta as propostas didáticas aplicadas, bem como as considerações consequentes da análise do *corpus* efetuado acerca do léxico usado por aprendentes de duas turmas de nível A.1.2. de PL2/PLE.

A primeira parte do primeiro capítulo incide num levantamento da literatura existente sobre o léxico e os conceitos a ele relacionados, demarcando pontos de vista e noções associadas ao estudo lexical de uma língua.

Na segunda parte do primeiro capítulo relacionamos, de modo mais direto, as noções teóricas sobre o léxico com a didática em L2/LE, partindo da importância que este desempenha no desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem das línguas. É nosso propósito, portanto, dar especial atenção à competência lexical como subcomponente da competência linguística, salientando a

dimensão sócio-cultural aliada ao léxico de uma língua e as implicações que decorrem desse vínculo.

O segundo capítulo também se encontra estruturado em dois subcapítulos. Na primeira parte deste segundo capítulo pretendemos dar conta da experiência com duas turmas de aprendentes de PL2/PLE nível A.1.2 em contexto de imersão. Em todas as três unidades didáticas que relatamos tivemos como objetivo levar a cabo um trabalho que promovesse o desenvolvimento da competência lexical, numa perspetivação lexicocultural. Na verdade, aspiramos suscitar a curiosidade intelectual dos aprendentes pelas representações culturais da comunidade de que se aprende a língua. Para tal procurou-se não só a criação de materiais, mas também a adaptação de materiais autênticos e a promoção de atividades que incidissem na prática do léxico mais fundamental e nuclear, à luz das diferentes temáticas abordadas. Procedemos, ainda, neste capítulo ao levantamento do léxico mais frequentemente usado pelos alunos, avaliando, assim, se a prática pedagógica levada a cabo foi ou não eficaz na aprendizagem do léxico visado. As conclusões decorrentes da análise deste *corpus* permitem também que se projetem propostas didáticas que visam colmatar eventuais falhas. Este quadro teórico-prático permitir-nos-á, a nós professores de PL2/PLE, estabelecer metas com mais rigor e exequibilidade em futuros contextos de ensino-aprendizagem de PL2/PLE, no que ao ensino da competência lexical diz respeito.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO

TEÓRICO:

ABORDAGEM LEXICAL

1. Alguns contributos para uma definição de léxico

Javier Villafañe busca en vano la palabra que se le escapó justo cuando iba a decirla ¿Adónde se habrá ido esa palabra que tenía en la punta de la lengua? ¿Habrá algún lugar donde se juntan las palabras que no quisieron quedarse? ¿Un reino de las palabras perdidas? Las palabras que se te fueron, ¿dónde te están esperando?

Eduardo Galeano, *Ventana sobre la palabra*

1.1. Ensino e aprendizagem de L2/LE

Quando um professor se propõe a ensinar uma dada língua, algumas questões se impõem de imediato. Por exemplo, como se aprende, como se adquire e como se ensina o uso da língua nos diferentes contextos, em diferentes momentos? Que se entende por linguagem? Por comunicação? Quais os limites aceitáveis de interferência da língua materna na língua-alvo? O próprio conceito de *língua estrangeira* deve ser repensado: trata-se de uma língua estranha, de uma fala que não é a *minha*?

Para comunicar, é necessário conhecer um conjunto de regras gramaticais e de uso que regem um determinado sistema linguístico. Torna-se, assim, necessário definir “língua”. Contudo, trata-se de um conceito de complexa e controversa definição, como atestam diferentes estudos teóricos que se interessam pela aquisição e/ou aprendizagem de línguas, sejam eles normativos; estruturalistas; generativistas ou transformacionais.

Sem descurar essa dificuldade terminológica, pretendemos, no entanto, direcionar a nossa análise para uma definição de língua no seio da prática pedagógica, mormente no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira³.

Recorrendo à definição apresentada por Cunha e Cintra (1984, pág. 1), a língua é um conjunto de sistemas linguísticos, mutável, que identifica um determinado povo,

³Doravante LE.

definindo fronteiras territoriais, mas também culturais (modos de representação do mundo).

Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

(CUNHA & CINTRA, 1984:1)

A língua é um “sistema de signos vocais, que podem ser transcritos graficamente, comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e que constitui o seu instrumento de comunicação”, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*.

Servimo-nos ainda da definição apresentada pelo Conselho da Europa, no documento *Quadro Europeu Comum de Referência*⁴ (2001):

*O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.*
(Conselho da Europa, 2001: 29)

Importa neste estudo encarar a língua como um organismo vivo, maneável, mas acima de tudo como elemento identificador de uma cultura. É extremamente importante conhecer as linhas orientadoras do QECR (2001), na medida em que, quando se ensina uma LE, há que recorrer a metodologias próprias. O estudante de LE possui conhecimentos sobre uma língua/línguas que agem a favor da aprendizagem e/ ou

⁴Doravante QECR.

aquisição da nova língua, entendendo por *aprendizagem* da língua um “processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional.” (CE, 2001: 196) e por *aquisição* da língua: “o conhecimento não orientado e a capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição directa ao texto quer da participação directa em acontecimentos comunicativos.” (*ibidem*: 195)

Levar a cabo um ensino-aprendizagem que não menospreze as influências que as línguas já estudadas podem exercer na aprendizagem da nova língua é uma herança muito positiva, porque, de facto, em princípio, o professor de LE não vai ensinar a língua alvo a alguém que é analfabeto. Ter consciência da riqueza do objeto de trabalho é para o professor de assinalável importância, na medida em que irá traçar o seu *modus operandis*. Sabendo que o principal objetivo subjacente a uma aula de LE é desenvolver a competência comunicativa, trabalhando as suas diferentes subcomponentes, o professor deve adequar a sua prática ao grupo de aprendentes, segundo aos seus perfis e estilos de aprendizagem.

No nosso caso, trata-se de aprendentes adultos de Português de Língua Estrangeira (PLE)⁵, em Portugal, que têm como objetivo agir comunicativamente no contexto sociocultural da língua-alvo.

O professor de L2/LE, encetando a função de monitor neste processo, procura estimular o aprendente a ter um papel ativo na apropriação da L2/LE a fim de que este, enquanto agente social, seja um utilizador proficiente da L2/LE. Com o intuito de agilizar o seu papel enquanto facilitador da aprendizagem, o professor deverá promover um trabalho que assente na transmissão e ensino das várias competências que possibilitarão aos alunos atuar congruentemente no meio sociocultural onde a língua-alvo se manifesta.

⁵Doravante PLE

Tendo este propósito, o professor terá que atender às necessidades e particularidades dos seus aprendentes, desenvolvendo as competências, nomeadamente comunicativas, quer a nível da compreensão, quer da produção, orais e escritas:

As competências comunicativas em LE englobam as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, e que associadas com as competências gerais (competência de aprendizagem, competência existencial, competência de realização e o conhecimento declarativo) permitem que o aluno realize as suas intenções comunicativas e aja no meio sociocultural da LE. (CE, 2001:156).

A heterogeneidade do espaço em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre exige igualmente que o professor seja capaz de usar estratégias, metodologias, materiais e promover atividades adequadas que potenciem a variedade e riqueza culturais.

Importa também referir que a componente cultural deve estar entrelaçada com todas as macrocapacidades. A cultura tal como a língua é parte integrante do *eu* e do *outro*. Assim, não basta conhecer as culturas (categorização); há que reconhecer também a alteridade – a diferença. Parafraseando Martine Abdallah-Pretceille (1996), é preciso aprender a ver o outro mediante a perspetiva da diversidade.

Neste sentido, o professor precisa de ter consciência de quão importante é criar oportunidades no espaço de sala de aula em que se promova um trabalho com a língua com a finalidade de divulgar a cultura do povo que a fala. Essa divulgação deve assentar num processo de intercâmbio e interação entre culturas através do conhecimento mútuo para se conseguir um conhecimento recíproco, isto é, a cultura dos alunos deve estar também incluída, sobretudo em contexto de L2/LE. Este modelo permite um crescimento comum, mediante o diálogo e a participação. Por conseguinte, a diversidade cultural deve ser um conceito enriquecedor do processo educativo e não um indicador de diferença. (BIZARRO & BRAGA, 2004). Seguindo esta linha de pensamento, depreendemos que a grande finalidade é preparar o indivíduo para ser um

cidadão do mundo, consciente de que as línguas que utiliza são a janela para aceder a diferentes representações desse mundo – um mundo que se constrói segundo diferentes olhares. Tais modos de ser e estar estão representados na cultura que cada língua veicula mediante as palavras: “é com a palavra que a pessoa se coloca no mundo.” (FERREIRA, apud VILELA, 1999:91). A nossa maneira de ver o mundo é a materialização das conceitualizações estruturais que vamos construindo, isto é, um mapeamento da realidade através da língua (por exemplo, por meio de processos formativos, colocações e fraseologias e metáforas). Ao ensinar-se uma língua deve-se ter em conta: “os mapas mentais dos aprendentes, visto que as palavras guiam-nos para a explicação do seu próprio significado”. (VILELA, 1999: 103)

Assim, um ensino-aprendizagem que não valorize os conceitos já inscritos na língua, desvirtua a sua génese e, conseqüentemente, a realidade que aquela representa.

Ensinar a língua é ensinar o modo como a língua categoriza o mundo extralinguístico, é reduzir a realidade a categorias de conceitos. E o princípio mais elementar manda que nos sirvamos dos figurinos, dos ‘scripts’ que os falantes têm ao seu dispor: coisas e relações entre coisas. (...) ensinar a língua é colocar o aluno perante esses roteiros mentais e materiais. (...) Enfrentar a realidade através da língua é o primeiro passo para ter acesso à língua e à realidade. (VILELA, 1999: 103)

Em suma, a língua está organizada segundo roteiros conceituais, traçados pelas palavras que a constituem. Essa organização é feita de um modo particular que varia de língua para língua, na medida em que permite a quem a aprende uma nova forma de ver ou aceder à realidade, sendo, assim, essencial que se encare o léxico como parte fundamental no desenvolvimento da competência linguística e, conseqüentemente, de modo global, da competência comunicativa e plurilingue.

1.2. Léxico

Vocabulary should be at the centre of language teaching, because ‘language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar. (LEWIS, 1993: 33)

As possibilidades que a língua disponibiliza estão, como vimos anteriormente, intrinsecamente dependentes da matéria lexical que a compõe. Se, como defende Abbade (2006:716) “[a] linguagem é expressa por palavras e essas palavras irão constituir o sistema lexical de uma língua e, conseqüentemente, de um povo.”, ensinar o léxico é também ensinar a herança histórica e cultural dos falantes dessa comunidade.

No âmbito deste trabalho, apresentam-se algumas definições que pretendem ser a estrutura teórica que sustenta as propostas práticas. Temos como linha central deste relatório discutir o desenvolvimento da competência lexical em PL2/PLE, dado que permite ao aprendente contactar com os aspetos sintatico-semânticos e sócio-culturais da língua-alvo.

Quando refletimos sobre léxico, várias definições surgem. Por exemplo, Bloomfield (1933) apresenta-nos o léxico como apêndice da gramática; Chomsky, por sua vez, como um conjunto de idiossincracias da língua; há ainda os estudos que nos remetem para a noção de léxico mental, para uma memória lexical ou para o léxico como derivação sintática ou como património vocabular de uma comunidade linguística.

Definindo o conceito segundo um ponto de vista de natureza cognitiva, Vilela defende que o:

léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual

um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade. (VILELA, 1994: 10)

Nesta perspetiva cognitivo-representativa, o léxico diz respeito à codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de cada falante de uma comunidade linguística. Sob o ponto de vista comunicativo, o léxico é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. Tanto na perspetiva da cognição-representação como na comunicativa, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado. O léxico é, portanto, “a totalidade das palavras existentes numa dada língua; é um saber interiorizado por cada falante”. (VILELA, 1994: 10)

Segundo Coseriu (1979, apud VILELA, 1979: 31-32):

o léxico não é um mosaico, mas antes um complicado edifício de vários andares com muitos espaços vazios nos diferentes pisos; é que os planos dos andares (inclusive os dos espaços vazios) são diferentes nas várias línguas e as mesmas realidades extralinguísticas não são elaboradas e configuradas, frequentemente, nas diversas línguas, nos mesmos andares.

Ainda nesta linha de pensamento, citemos Blecua: “O léxico de uma língua não é um conjunto fechado, mas sim um inventário aberto no qual constantemente ocorrem palavras novas e desaparecem outras.” (BLECUA, 1979: 116-117)

Edwin Williams (1994: 7-8) defende que há duas noções de léxico que convém distinguir. A primeira diz respeito ao léxico como repositório de todas as idiossincrasias linguísticas. O léxico gramatical, por sua vez, refere-se à teoria linguística da palavra. Segundo as teorias normativas, a gramática é entendida como sendo um conjunto de estruturas sintáticas que engloba a palavra como entidade linguística idiossincrática e irregular. Edwin Williams refuta estes pressupostos, frisando que possuir conhecimento lexical implica ter conhecimento de estruturas abstratas complexas:

The abstractness of lexical knowledge, and its independence from the words of a language, are generally underestimated. Abstract idioms demonstrate that the lexicon is the repository not only of fixed expressions, but of abstract language-particular phrase and word-patterns as well. (WILLIAMNS, apud GLEITMAN & LANDAU: 1994: 7).

Na mesma linha de pensamento chega-nos o contributo de Michael Hoey (2005). A sua teoria aposta na conceção do léxico como um sistema complexo e estruturado e, por conseguinte, defende que a gramática é posterior a essa sistematicidade lexical.

Lorente (2004: 20) encara o léxico como linha de interseção entre a fonética, a fonologia, a semântica, a pragmática, a morfologia e a sintaxe.

Jackendoff (1995) vai ao encontro da abordagem de Lorente, na medida em que também descreve o léxico a partir de propriedades de interseção: fonológicas, sintáticas e concetuais.

A propósito de uma possível definição de léxico mental, este é tido como um sistema de memória em que um número vasto de palavras, que foram sendo acumuladas ao longo do tempo, está armazenado (TAKAC, 2008:11). Takac advoga que um item lexical é portador de uma rede de conexões fonológicas, ortográficas e enciclopédicas. (*ibidem*:12).

Para Leiria (2001:170-172) a introdução de uma palavra no léxico mental requer o seu que aquela se estabeleça numa série de sistemas de representação, daí que varie, não só de aprendente para aprendente, mas também tendo o modo da comunicação, se de compreensão ou produção.

Assim sendo, concluímos que o léxico de uma língua é o conjunto de palavras existentes nessa língua, tanto das palavras já pouco usadas (arcaísmos) ou como as que

entraram recentemente no sistema (neologismos). O léxico é, portanto, um sistema aberto e uma das componentes da língua mais suscetíveis de mudança linguística. Na verdade, a inovação lexical evidencia de forma clara a evolução diacrónica da língua. O seu estudo torna-se categórico no desenvolvimento da competência comunicativa, dado que proporciona um melhor domínio vocabular e produção e compreensão linguísticas, por exigir ao aprendente um trabalho de concetualização que se faz mediante a linguagem em uso: a intenção, o discurso e o contexto em que a palavra ocorre. (LEIRIA, *ibidem*.)

Em jeito de conclusão relativamente à tentativa de uma definição de léxico, gostaríamos de reforçar a ideia defendida por Vilela (1994 e 2002) de que o léxico funciona como o meio para os aspetos culturais, dado que as palavras são portadoras de modos de ver o mundo. Esta noção é decisiva neste estudo na medida em que insistindo na importância que a palavra adquire no estudo de uma língua, por permitir a compreensão social, advogamos também a premissa, avançada por Galisson (1995), que o léxico de uma língua transporta consigo dados culturais que servem de plataforma para aceder a essa cultura, possibilitando ao aprendente a criação de pontos de ligação entre a cultura de chegada e de partida. (Abordaremos este tópico com mais detalhe no ponto 2.4.1.) Como sublinha Figueiredo (2009:110), o léxico é a “chave de acesso ao sistema conceptual das línguas”, dado que é partir dele “que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que fala essa língua”.

1.2.1. Unidade lexical

Sabendo que o léxico funciona como um sistema complexo (rede de lexemas) em que as partes – as suas unidades, unidades lexicais – estabelecem relações entre si (nós dessa rede), verifica-se que uma:

entrada lexical é encarada como um discurso em que confluem factores linguísticos, textuais, culturais e antropológicos. O léxico é representado com todas as suas propriedades sintácticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas. Obtém-se assim uma base de dados que dá conta das relações sintagmáticas e paradigmáticas dos lexemas e que, ao contrário de um dicionário, reflecte o modo como organizamos o nosso léxico mental. (LEIRIA, 2001: 45)

As palavras de uma língua não existem de modo isolado, antes pelo contrário:

The main emphasis is to demonstrate that the meanings of the words of a language form a system. Words are not isolated units with separate meanings of their own, to be learnt one at a time, but connect with each other in highly intricate relationships of meaning. (COOK, 1997:22)

Parafraseando Galisson e Coste (1976), a unidade lexical pode abarcar vários componentes, a saber: o lexema (unidade da língua), o vocábulo (unidade do discurso ou da fala), a lexia, a unidade lexicográfica e a palavra. Distinguimos *lexema* de *unidade lexical*, argumentando-se que o primeiro é um conjunto de significados relacionados associado a um conjunto de formas de palavras relacionadas, enquanto o segundo é algo que contém sentido, significado e som. Segundo Molina (2004:28), “Las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal (...)”.

O léxico de uma língua inclui todos os diferentes tipos de unidades lexicais: as mais usadas pelos falantes da língua (léxico nuclear), bem como aquelas que se reportam a um “falar” mais técnico ou científico (léxico periférico). Kocourek (1991: 91) chama a atenção, porém, para o facto de que, quando as unidades desse léxico periférico são muito especializadas, funcionam como termos. Contudo, quando atuam com uma certa representatividade, frequência, em textos de língua corrente, não funcionam como

termos. Passam a possuir as mesmas características (relações de funcionalidade/significação) das unidades lexicais pertencentes ao léxico nuclear.

Leiria refere que “a dimensão do léxico e a sua origem variam bastante em função do falante. O que não varia é a sua composição”. (LEIRIA, I., 2006: 124). De facto, o léxico nuclear consiste basicamente num determinado grupo de palavras, como substantivos, verbos, alguns adjetivos e alguns advérbios, uns quantos quantificadores e determinantes demonstrativos, um advérbio de negação e algumas preposições. (*ibidem*)

1.3. Léxico e vocabulário

Não devemos, porém, confundir vocabulário com léxico, dado que aquele reporta a uma lista de palavras ordenadas alfabeticamente. (VALLEJO, 2005: 37). Segundo HATCH e BROWN (1995):

the term lexicon refers to the overall system of words forms and, when we include morphology, the study of word formation in language. The term is also used to refer to the ways forms might be systematically represented in the brain, that is, the mental lexicon. The term vocabulary refers to a list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of a language might use.
(HATCH & BROWN, 1995:1)

A organização alfabética, em dicionários, por exemplo, tem como objetivo a consulta do significado das palavras de uma dada língua. Não contempla, portanto, as relações que se estabelecem entre as unidades lexicais. O vocabulário faz parte do léxico, denomina uma determinada área de conhecimento. (BARBOSA, 1995, p.21). O léxico, pelo contrário, é um todo totalmente estruturado, mais abrangente que essa lista de palavras. Citando Correia e Lemos (2005), o léxico pode ser entendido como um:

conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em

desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua.
(CORREIA & LEMOS, 2005: 9)

Ao passo que o vocabulário é “*conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registo linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse discurso*”. (CORREIA & LEMOS, 2005: 9)

Trata-se de um sistema que assenta em unidades relacionadas entre si. Essas associações podem ser de natureza diversa. Assim, o desenvolvimento do léxico na aprendizagem de uma L2/LE funciona como o desenvolvimento desse sistema de relações, quer relativamente à forma, quer ao significado.

Na sua obra *Léxico e Gramática* (1995: 13), Vilela distingue estas noções, argumentando que não se trata tanto de uma distinção entre “parte” e “todo”, mas que por léxico entende-se o “conjunto das palavras essenciais, das palavras e ideias de uma língua; já o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num dado lugar e num determinado tempo, ambos absorvidos por uma comunidade linguística.” Nesta ótica, o léxico corresponde ao geral, ao social e ao fundamental enquanto o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.

Concluimos, portanto, que o vocabulário de um falante depende das escolhas que faz do léxico (mais abrangente) que possui numa determinada língua. Todos os falantes têm ao dispor esse conjunto de unidades lexicais que vai sendo construído de acordo com as realizações linguísticas e com a evolução da própria língua. (*ibidem*: 13).

1.4. Léxico e gramática

Quando aprendemos uma língua, o que aprendemos primeiro? As palavras desprovidas de quaisquer regras ou as estruturas gramaticais dessa língua?

Gívon (1995 apud CAMPELO: 1-19) explica-nos que os seres humanos aprendem a nomear, primeiramente segundo a experiência sensorial, e só depois começam a estruturar esses nomes de modo mais complexo: “o ser humano ao contactar com o mundo sente a necessidade de o referir e de referir. O ato de referenciação nasce do confronto do ser humano com os objetos do mundo.” (*ibidem*: 16)

No entanto, tendo em conta os vários estudos efetuados pelas diferentes áreas da linguística (psicolinguística; psicologia cognitiva; neuropsicologia), reconhece-se hoje que o léxico e a gramática fundem-se em vários pontos. Na verdade, esta dissociação só faz sentido por razões metodológicas, a fim de se delimitar o estudo da língua a uma análise mais pormenorizada. Por conseguinte, as unidades lexicais duma língua não podem ser estudadas como que desprovidas de regras gramaticais, nem as estruturas gramaticais podem ser analisadas sem o detrimento das propriedades morfológico-semânticas dos signos linguísticos.

A representação das peças léxicas inclui a representação das suas propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentais (...), bem assim como das propriedades semântico-conceptuais e instrumentais que sustentam o seu funcionamento em contextos e em situações pragmáticas diversas. (RIO-TORTO, 2006: 11).

Com efeito, sendo o léxico de natureza pluridimensional, como já constatámos, não pode ser estudado à luz de uma abordagem monodimensional. O léxico é um sistema aberto e complexo que se coaduna com a semântica, sintaxe interna e externa das unidades lexicais.

O léxico é a componente das línguas que tem como função produzir, armazenar, processar signos que os falantes usam para comunicar verbalmente. Por sua vez, a gramática elenca as regras que pautam o funcionamento das unidades sógnicas, enquanto enunciado. (RIO-TORTO, 2006: 11-34)

Embora no léxico haja palavras invariáveis, todas as unidades lexicais transportam significação lexical e/ou gramatical, imbrincando-se ao universo referencial para que remetem, como são exemplo as marcas de concordância e flexão. Assim, parafraseando RIO-TORTO (*ibidem*), independentemente da sua maior ou menor sensibilidade e permeabilidade à flexão, interna ou externa (contraste de género e/ou número), as unidades lexicais e os seus constituintes evidenciam a complementaridade existente entre semântica e gramática, e vice-versa. O professor de LE deve ter a sensibilidade suficiente para deixar prevalecer um saber-fazer sobre a capacidade do saber, contextualizando discursivamente as suas intervenções explicativas para que os aprendentes adequam e adaptem o seu discurso a uma situação comunicativa real, no futuro. (FIGUEIREDO, 2009: 112-114). Afirmo ainda Figueiredo que é na transversalidade de competências que o aprendente se apropria, processa e compreende o sentido referencial para que memorize as formas da LE e, por conseguinte, as empregue adequadamente.

Certamente, num dado momento da aprendizagem os dois movimentos, onomasiológico (parte-se do conceito para o signo que lhe corresponde) e semasiológico (parte-se do signo linguístico para se analisar aquilo que ele designa), se combinarão. Mas desde os primeiros tempos de aprendizagem, o estudante terá necessidade de compreender o sentido referencial para fixar as formas da língua estrangeira na memória cognitiva e predizer com mestria os seus empregos na comunicação. (ibidem)

A relação tripla e dialética que se estabelece entre os sistemas lexical, concetual e gramatical estabelece-se sobretudo ao nível da unidade texto, mediante o processo cognitivo e afetivo que o sujeito aprendente efetua para que integre conceitos semânticos em unidades de representação, veiculadas pelo léxico. Compete ainda ao professor, sobretudo em níveis iniciais, determinar que léxico ensinar: o mais frequente e fundamental, pois é através deste que o aprendente irá, numa primeira fase da aprendizagem da LE, identificar as especificidades sociais e culturais manifestadas por essa língua, contrapondo-as com as da sua L1. (FIGUEIREDO, 2009: 114).

1.5. Léxico nuclear e periférico

Inger Rosengren (ROSENGREN, apud VILELA, 1979: 280-299), no artigo *O Léxico Fundamental como problema teórico e prático*, preconiza a definição do conceito de léxico como um sistema aberto em que existe um léxico nuclear rodeado por léxicos periféricos. Embora não haja um falante ideal que domine todos os léxicos de uma língua, há falantes que, de acordo com as realizações linguísticas que usam, dominam diferentes léxicos, podendo esses ser mais técnicos ou mais comuns.

Verificamos, assim, que, num sistema linguístico, é possível fazer a distinção entre léxico especial (técnico) e fundamental de um sistema linguístico. Independentemente das várias realizações linguísticas (língua padrão, variedades regionais; dialetos; gíria; calão, etc.), é importante determinar um léxico fundamental, sobretudo aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira. A aquisição das palavras mais importantes de uma língua permite a comunicação mínima nessa mesma língua. (ROSENGREN, apud VILELA, *ibidem*)

Porém, é necessário questionar que léxico fundamental é esse e como pode ser determinado, dado que uma língua é um sistema complexo e heterogéneo que abarca

múltiplas realizações consoante os grupos (comunidade(s) linguística(s)) que as veiculam, segundo as situações comunicativas; características sociais; geográficas, etc. (*ibidem*)

Segundo o referido estudo, “O que há de comum a todas classes de situações pertence ao núcleo do léxico”. (VILELA, 1979: 295). Por conseguinte, a componente lexical de uma língua inclui um conjunto de léxicos menores. Na verdade, o núcleo do léxico é comum a todos os léxicos parciais. Estes são usados, em conjunto com o léxico nuclear (é este que possibilita a comunicação), em situações particulares. O falante, ao adaptar a língua que usa à situação comunicativa, irá também escolher os léxicos que melhor se adequam a essa situação. (*ibidem*)

Resolvida essa questão, outra permanece: o que incluir no núcleo do léxico? Esta questão só pode ser resolvida empiricamente, resultante de reflexões pragmáticas. Partindo da análise de um *corpus* será possível determinar as características dos lexemas que têm mais importância para a comunicação. Os critérios para efetuar essa análise prendem-se com a frequência; o número de significados dos lexemas; traços semânticos e sintáticos (KAUFMANN, 1968).

De acordo com os estudos efetuados em *Português Fundamental*, a elaboração de um vocabulário de base assegura a aprendizagem rápida de uma língua, permitindo aliar, no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, objetivos culturais com objetivos pragmáticos. De facto, os pressupostos deste método visam transmitir uma imagem da utilização real da língua, em termos lexicais e gramaticais. (*Português Fundamental, Vocabulário e Gramática*, 1984) Os resultados obtidos consistem, por um lado, na análise de registos diretos do discurso oral e, por outro, na realização de inquéritos escritos, denominando-se essas vertentes de *Corpus de Frequência* e *Corpus de Disponibilidade*, respetivamente.

Consultando este documento, rapidamente nos deparamos com o léxico de base, comum a todos os Portugueses, constituído por palavras de carácter geral a utilizar em campos semânticos diversificados, e não um léxico técnico, que se reporte a determinadas áreas e/ou regiões. (*ibidem*)

O léxico elencado não pode ser encarado como inventários lexicais, mas antes como unidades lexicais, isto é, que põem em evidência a funcionalidade de uma língua. Estas considerações tornam-se, portanto, indispensáveis num nível de aprendizagem inicial, na medida em que visam eliminar construções pouco comuns ou até raras na língua falada. Leiria alerta-nos para o facto de “não abandonarmos precocemente, ao nível da produção, o léxico básico.” (LEIRIA, 2006: 332)

De acordo com Leffa, “a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua” (LEFFA, 2000: 23). O autor estabelece um contraponto entre as palavras dicionarizadas e as que ocorrem em textos. Assim, verifica-se que a maior parte das palavras listadas nos dicionários são as menos conhecidas pelos falantes, enquanto as que surgem em textos são as mais comuns, mais frequentes. Na verdade, um dos vetores para averiguar as palavras mais importantes numa dada língua é, como já foi referido, a frequência com que ocorrem.

1.6. Lexicologia/lexemática

A lexicologia estuda as palavras de uma língua, em todos os seus aspetos. É a ciência do léxico de uma língua; estuda a relação do léxico com os outros subsistemas da língua.

Uma língua não é um sistema homogéneo, antes pelo contrário, está em constante mutação, implicando variações também nas suas unidades lexicais. Na verdade, se adotarmos uma análise diacrónica, verificaremos que o léxico da língua portuguesa contém ainda vestígios dessa evolução histórica. Encontramos, assim, estratos herdados

do latim e substratos de idiomas que influenciaram o português antes do latim, como, por exemplo, a língua celta. Durante os séculos XIX e XX ocorreram fenómenos de empréstimo, ainda bastante visíveis no português atual. A título de exemplo, podemos referir a destriça que existe entre duas grandes áreas lexicais do português, o românico (Norte) e o moçárabe (Sul) (VILELA, 1994).

A língua é, como dissemos, um sistema em permanente mudança, e sendo o léxico o conteúdo que alimenta a estrutura desse sistema, concluímos que devido aos mais variados processos de renovação e enriquecimento do léxico, este “é o subsistema da língua mais dinâmico.” (VILELA, 1994: 15)

Num estudo sobre a perspetivação funcional do léxico, Coseriu (1979, apud VILELA, 1979: 15-57) delimita as bases para uma abordagem do léxico enquanto unidade funcional de uma língua específica. Esta teoria tem como pressuposto o conteúdo do léxico enquanto significação, sendo este, de facto, o objeto da lexemática. Interessa, então, analisar as palavras de uma língua nas suas unidades com significação, dado que há palavras que carecem dessa significação lexical, como, por exemplo, as preposições e os pronomes. (LEIRIA, 2001: 137-149)

A semântica tradicional estabelece-se em relação à variabilidade da língua, tendo em conta o contexto. Inversamente, a semântica lexical ou lexemática lida com a invariabilidade (sistematicidade) da significação. A determinação da significação não é arbitrária. Além disso, por um lado, a determinação das variações linguísticas é apenas explicável à luz do conhecimento das unidades funcionais, do significado linguístico em si (e não o contrário). (COSERIU, apud VILELA, 1979: 50) Por outro lado, o contexto não compreende o significado, dado que surge enquanto enunciado, ou seja, como significado de fala. Tomemos como exemplo as expressões fixas e a polissemia. As expressões fixas, tal como as anomalias, são apenas compreensíveis a partir das funções

básicas. Relativamente à polissemia, erradamente se pensará que analisar o léxico através do ponto de vista funcional não significa que apenas se considere “um significado” dessas mesmas unidades. Procura-se antes traçar os limites dos possíveis significados numa língua particular. Caso contrário, seria impensável analisar a polissemia. Mesmo sendo polissémica, não é ilimitada. (*ibidem*, 55)

Determinar as unidades funcionais de uma língua em particular implica analisar a língua não segundo o eixo diacrónico, mas no plano sincrónico, dando atenção aos mecanismos funcionais. Não obstante, a língua funcional não é de maneira nenhuma uma abstração ou ficção. É uma língua reconhecida pela consciência linguística dos falantes. (*ibidem*)

O léxico é uma parte fundamental das línguas particulares e não do “falar em geral”. De facto, tratar do léxico de uma língua é tratar da sua significação, isto é, das relações de conteúdo linguístico que se estabelecem nesse sistema, sejam elas de oposição, sinonímia, categorização, etc. (VILELA, 1994)

A significação, para além da designação e do sentido, é um dos três tipos de conteúdo linguístico de uma determinada língua. Contrariamente àquela, a designação refere-se à realidade extralinguística que se manifesta no “falar em geral”. Por sua vez, o sentido reporta-se à pragmaticidade de uma língua. Surge no plano do texto ou na unidade de texto, isto é, tem que ver com os atos de fala de um determinado falante numa dada situação. A este nível do conteúdo, poder-se-á, no entanto, aliar a significação e a designação. Querendo restringir ainda mais o nosso objeto de estudo, deve-se ter em conta que a significação lexical é apenas um dos tipos de significado (a par do categorial, instrumental, sintático e ontológico/ôntico). (VILELA, 1979: 22-29) A significação lexical equivale ao que é comum em cada série de palavras. Assim, a

lexemática trata das unidades cujo significado linguístico lhe é intrínseco e não do significado da fala ou do texto.

Uma análise funcional da lexemática estabelece-se segundo o conteúdo dos eixos paradigmático e sintagmático do léxico. (VILELA, 1979) De modo a sustentar esta abordagem, Mário Vilela (1979 e 1994) indica quatro princípios básicos, a saber: funcionalidade; oposição; sistematicidade e neutralização. Estas diretrizes permitem dividir as estruturas lexicais paradigmáticas em estruturas lexicais primárias e estruturas lexicais secundárias: campo lexical e classe lexical, e modificação, desenvolvimento e composição (formação de palavras), respetivamente. Neste trabalho, daremos especial atenção às estruturas lexicais primárias. (COSERIU, apud VILELA, 1979: 15-33)

A análise funcional de uma língua particular atua no seu próprio interior, no seu próprio sistema. É neste plano em que é possível estabelecer diferenças funcionais. Essa destrição implica encarar a língua em concreto, operando segundo corolários de significado; oposições (traços distintivos: mais humano; menos humano; mais animado; menos animado, etc.); sistematicidade e neutralização. Todos estes princípios concorrem para analisar uma língua em concreto. (*ibidem*: 24-29)

O primeiro princípio incide na relação entre o plano de conteúdo e o da expressão. Esta correspondência equivale a que as unidades de expressão tenham como par unidades de conteúdo, determinando, assim, a sua funcionalidade. Além disso, deve-se tomar cada unidade com um significado próprio, unitário, como, a título de exemplo, são os sinónimos. Porém, mesmo que se aproximem, as formas das unidades sinónimas nunca podem ser substituídas por outras. É, de facto, difícil reduzir essas formas a um só significado transferível em todos os contextos. (*ibidem*: 24-25)

A oposição, por seu turno, permite verificar o modo como as unidades linguísticas se dispõem em termos da funcionalidade. As unidades funcionam primeiro segundo as relações de oposição que se estabelecem entre si, distinguindo-se por meio de traços. Estes advêm posteriormente do confronto que se estabelece, ou seja, as unidades não possuem previamente esses traços. (*ibidem*).

De seguida, as unidades linguísticas são passíveis de funcionalidade se incorrerem numa certa sistematicidade. Os traços distintivos surgem com uma certa regularidade numa determinada língua, contudo, essas diferenças devem ser sempre comprovadas, pois, apesar da sua ocorrência frequente, não significa que possa ser totalmente constante. (*ibidem*: 24-26)

Finalmente, o princípio da neutralização compreende as anomalias que as relações de oposição podem contemplar. Numa língua, normalmente existe o valor dicotómico que assegura a sistematicidade e a funcionalidade das unidades linguísticas. No entanto, por vezes, essa dicotomia pode ser neutralizada, como, por exemplo, em termos de género, o plural de *pai* e *mãe*, *pais*, ou ainda o plural de *filho* e *filha*, *filhos*. (*ibidem*: 28)

A função da lexemática é, por conseguinte, determinar as unidades lexicais como unidades funcionais de uma língua particular, tendo em conta o conteúdo nos planos sintagmático e paradigmático. (*ibidem*: 30-33)

1.7. Influência da L1 na aprendizagem do léxico em LE

De acordo com o anteriormente mencionado, o léxico é um todo estruturado, isto é, um sistema composto por unidades relacionadas mediante associações de natureza diferente. O desenvolvimento do léxico em L2/LE acontece como um sistema de relações, quer ao nível da forma, quer do significado. (VALLEJO, 2005: 37-38)

Aquando da sua aprendizagem em contexto de uma L2/LE, devemos ter em conta que o

aprendente possui conhecimentos linguísticos provenientes da sua L1 que estarão ao serviço da aprendizagem dessa nova língua. De facto, a L1 desempenha uma influência na aprendizagem de uma LE ou L2 muito importante. A L1 é o ponto de partida para a construção do léxico da língua-alvo. Torna-se impossível entender as unidades lexicais de uma LE ou L2 sem um conhecimento pré-existente, ou seja, da língua que se aprendeu antes: “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.” (AUSUBEL, 1984, citado por BRINK, 2001:2) Com a ressalva de que a dimensão do léxico e a sua origem variam de aprendente para aprendente, precisamente devido ao papel que a L1 desempenha na sua aprendizagem, não se registam alterações relativamente à sua natureza. Na verdade, a variedade básica do léxico por si só permite a comunicação, ainda que num nível muito rudimentar, como se de uma micro-língua se tratasse. (KLEIN & PERDUE, 1997: 333, citados por LEIRIA, 2006: 124).

No entanto, há que ter em atenção os entraves que tal equivalência semântica poderá acarretar. Vallejo adverte-nos para este facto, defendendo que não existe uma transferência direta relativamente à concetualização entre a L1 e a LE. Deste modo, o aprendente tem que aprender os limites de referência das unidades lexicais da língua de partida e da de chegada:

Una de las dificultades del desarrollo léxico en L2 es aprender los limites de la referencia de las palabras, es decir, establecer la relación entre significado y forma de manera diferente a como está establecida en la L1. (VALLEJO, 2005: 39)

A L1 e a LE têm palavras equivalentes, porém, não são totalmente equivalentes, isto é, a organização concetual não tem uma correspondência direta com todos os significados dos itens lexicais de uma dada língua. Portanto, o professor de LE deverá ter a

preocupação de levar a cabo estratégias que conduzam o aprendente a conceptualizar de outra forma. Não esquecendo que “a language is part of a culture, and a culture is part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture” (BROWN, 2007: 189, citado por ROCHA, 2010: 54), há que criar materiais didáticos que facilitem a “re-etiquetagem” para os mesmos conceitos, porque muitos desses conceitos estão de tal modo imbricados na cultura da língua-alvo que é difícil estabelecer correspondências.

Por um lado, existem ainda palavras que têm um significado muito semelhante nas duas línguas e, no entanto, têm um uso diferente – os cognatos. Por outro, palavras com o mesmo significado diferenciam-se em termos de registo, formal ou informal, e estilo. (MEARA, 1996 e VALLEJO, 2005). Depreendemos, portanto, que as línguas podem não reportar a realidade da mesma forma e ter consciência disso possibilita que o aprendente tente encontrar semelhanças e diferenças entre os dois idiomas. Estamos perante um processo complexo, pois requer que o aprendente seja capaz de aprender a combinar palavras de modo diferente ao do da L1 para expressar um mesmo conceito; de categorizar e de construir e reorganizar as redes semânticas. Estas três etapas fazem parte do processo do desenvolvimento do léxico e ocorrem de modo contínuo, dinâmico e simultâneo. As conexões que o aprendente vai elaborando são determinadas segundo um conjunto de atributos heterogêneos e muito pouco estáveis, porque o léxico disponível da LE ou L2 não é fixo (VALLEJO, 2005: 40-49). Além disso, cada unidade lexical tem um processamento diferente, logo trata-se de um processamento vagaroso que exige esforço, sobretudo nos níveis elementares: “la red de conocimiento es compleja y fluctuante en el caso del conocimiento relacionado con la L2, pues cada unidad léxica tiene su propia historia de procesamiento”. (VALLEJO, 2005: 49).

2. O ensino-aprendizagem de uma LE/L2 e a competência de comunicação

2.1. Competência

Citando os princípios orientadores do QECR (2001) relativamente ao conceito de competência, pode ler-se que as:

Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções. As competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas. As competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos. (CE, 2001: 29)

Entendendo por *competência* o conjunto de conhecimentos que permite a realização de uma determinada ação ou execução de uma dada tarefa e transpondo estas noções para o contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, depreendemos que ser-se competente em matéria de línguas significa, segundo Chomsky, “o conhecimento que o falante-ouvinte possui da língua” (CHOMSKY, 1978: 84). O conceito de competência anda a par com o de *performance*. Este diz respeito à transposição desse conhecimento (teórico) para a situação linguística em si (uso): “uso efectivo da língua em situações concretas” (*ibidem*). O conhecimento armazenado ganha forma quando em uso, ou seja, materializa-se. No entanto, isto não significa que haja uma correspondência direta entre conhecimento e desempenho.

Esta dicotomia foi avançada pelo linguista norte-americano Noam Chomsky (1978):

para estudarmos a performance linguística efectiva, tem que se considerar a interacção de uma variedade de factores, entre os quais a competência subjacente do falante-ouvinte é apenas um deles. Deste ponto de vista, o estudo da linguagem não é diferente da investigação empírica de outros fenómenos complexos. (CHOMSKY, 1978: 83-84).

Poderá existir uma relação direta se o falante-ouvinte possuir um determinado conjunto de fatores, como, por exemplo, a inserção numa comunidade linguística homogénea, tiver um conhecimento perfeito da sua língua; não for afetado por limitações de memória, distrações, desvios de atenção e interesse. Contudo, é quase impossível ou mesmo utópico existir uma comunidade com este perfil.

O par dicotómico *competência-performance* relaciona-se com a distinção estruturalista saussuriana: *langue-parole*, com algumas diferenças quanto ao primeiro termo. Para o estruturalista suíço a língua apresentava-se como um todo coletivo, homogéneo e dinâmico (SAUSSURE, 1982). Na verdade, no seu estudo da estrutura da língua, Saussure valorizou a *langue* em detrimento da *parole*, por esta última ser mutável, passível de inúmeras possibilidades e, por conseguinte, modificações por parte dos falantes, daí que a sua análise científica seja problemática. Embora não tenha ignorado a natureza diacrónica da língua, o linguista estruturalista dedicou-se, portanto, a uma abordagem sincrónica da língua enquanto sistema, relegando a evolução da língua. (SAUSSURE, 1982) O conceito de competência tem vindo a sofrer alterações ao longo dos últimos anos e tem-se definido segundo duas teorias linguísticas: a estruturalista e a comunicativa. Propomo-nos a destringer e marcar posições relativamente a estas duas grandes escolas.

Por um lado, temos uma abordagem que perceciona a língua como um conjunto de estruturas gramaticais, dando ênfase ao conhecimento da língua que o aprendente possui dessa estrutura. Esta definição clássica, avançada por Chomsky (1978), como reação ao audiolinguismo exacerbado de Bloomfield dos anos 50, apresenta-nos, em contraste dicotómico a essa noção de competência, o conceito de desempenho ou *performance*. Este último reporta-se ao uso concreto e imperfeito da língua. Assim, na análise chomskiana, o conceito de competência é sinónimo de competência linguística, isto é,

incide no conhecimento gramatical e estrutural de uma língua. Bloomfield apresentou uma mera descrição da língua, um pouco devido às contingências da época, fim da Segunda Guerra Mundial, ao passo que Chomsky expôs uma teoria que dá conta da língua como um sistema de regras que explicam as possibilidades da língua. Embora tenha reconhecido a faculdade biológica na aquisição da linguagem, Chomsky não a reforça à medida que avança nos seus pressupostos, descurando, assim, elementos pragmáticos e semânticos na definição desse conhecimento linguístico. (CHOMSKY, 1979)

Por outro lado, na senda desses progressos na área da Linguística, que muito se deveram a Chomsky, começou-se a perceber a realidade linguística de um dado aprendente, segundo relacionamentos sócio-culturais e estados psicológicos. (HYMES, 1984). Hymes explica que se nos referirmos ao conceito de competência no domínio das línguas, então, estamos perante uma competência ao nível da comunicação. Ser competente numa língua trata-se, portanto, de não só possuir conhecimento linguístico, mas também da capacidade em usar esse conhecimento. Essa capacidade abre todo um conjunto de possibilidades formais que estão intrinsecamente relacionadas com a *performance*. Segundo Hymes, a possibilidade formal tem a ver com a exequibilidade, a adequação e a aceitabilidade da ocorrência.

Ser competente numa língua é ser capaz de comunicar nessa língua e para isso é necessário conhecer o discurso e o uso que dele se faz numa determinada situação ou comunidade linguística. Hymes (1984) reestruturou a visão que se tinha da língua ao definir competência como competência comunicativa, isto é, a capacidade em usar, uso esse em que convivem conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos de uma dada língua.

Dans «compétence de communication», «communication» devrait être entendu comme s'appliquant à la compétence dans et pour la communication; «communication» est un terme général, qui inclut aussi la réflexion et le dialogue avec soi-même. En écrivant maintenant à la main ces lignes ajoutées à une page tapée à la machine, j'entre en interaction avec moi-même à différents moments, passés, présents, et futures, dans le mouvement d'une pratique de communication somme toute courante. (HYMES, 1984: 129)

Na esteira desta simbiose entre conhecimento e desempenho, chegamos várias contribuições para uma conceitualização de competência comunicativa que nos ajudam a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem em LE.

Widdowson (1978), por exemplo, enfatizou a importância da pragmática (da análise do discurso), indicando a coesão e a coerência textuais como pedras basais numa abordagem comunicativa, transpondo a fronteira da frase para o discurso, fazendo a distinção entre regras gramaticais (usage) e de uso (use). Só assim, diz-nos o autor, é que é possível “medir”, avaliar as capacidades de interpretação envolvidas no uso de uma língua.

Savignon (1991:261-277) preconizou a competência comunicativa como um conhecimento condicionado ao vocabulário, aos itens sintáticos, aos aspetos paralinguísticos e cinestésicos da língua-alvo. Contudo, os avanços mais significativos deram-se devido aos contributos de Canale e Swain (1980: 1-47). Estes autores foram revolucionários, pois conseguiram transpor a teoria de competência comunicativa de Hymes para o contexto de ensino-aprendizagem, isto é, dotá-la de praticabilidade em termos pedagógicos, em sala de aula. (SAVIGNON, 1991: 261-277).

Propuseram a definição de competência comunicativa como um todo que engloba quatro competências: gramatical; sociolinguística; discursiva e estratégica.

Ser competente numa determinada língua implica ser capaz de aplicar os conhecimentos linguísticos à situação de uso, passando do saber declarativo ao processo em si - comunicar, tendo consciência das suas implicações semânticas, fonológicas, gramaticais e pragmáticas, porque:

Os vários modos linguísticos que afectam a construção de uma representação linguística integrada do texto têm que passar pelo domínio de várias competências: processos de reconhecimento fonemático e grafémico, processos de codificação perceptiva e auditiva; processamento sintáctico que afecta a organização das palavras em orações, frases, enunciados; processamento semântico que afecta a interpretação cognitiva e afectiva do enunciado; processamento textual que afecta a integração das frases numa representação linguística integrada segundo o seu tema ou típico.
(FIGUEIREDO, 2009: 112)

Como vemos, o aprendente mobiliza todo um conjunto de conhecimentos que se subsumem em diferentes competências para confluir holitisticamente na competência comunicativa. Para isso é necessário que o professor encete o papel de mediador-formador, acionando essas competências por meio do método interativo e sustentando-as em estratégias e métodos ajustados a um ensino-aprendizagem da língua segundo o critério da aceitabilidade (adequação; pertinência e correção). Este trabalho em prol da gramaticalidade da forma deverá coexistir com os modos de ser e estar que a língua representa. (*ibidem*)

2.2. Competência comunicativa: que definição?

Numa aula de língua estrangeira, o professor deve privilegiar o desenvolvimento de competências, desde as mais gerais, que pretendem desenvolver no aprendente o *saber*, o *saber-fazer*, o *saber-estar*, *saber-ser* e o *saber-aprender*, no momento da realização de uma dada tarefa, até às mais específicas, de que se destaca a competência

comunicativa, que compreende as componentes pragmática, sociolinguística e linguística. (CE, 2001:31-35).

Segundo o QECR (2001:146-183), o utilizador/aprendente de uma língua manipula um conjunto de competências gerais (conhecimento declarativo; capacidades e competência de realização; competência existencial; competência de aprendizagem: saber; saber fazer; saber ser; saber aprender – destrezas que permitem que o aprendente desenvolva a sua aprendizagem) e competência comunicativa em língua (competência linguística, competência sociolinguística; pragmática), visto que qualquer ato de aprendizagem ou ensino de uma LE prende-se com o domínio e manuseamento dessas competências (gerais e comunicativas); estratégias de mediação, como linhas de orientação; com o texto; tarefas; domínios de referências e atividades linguísticas.

2.3. A competência comunicativa e as suas subcomponentes

De acordo com o QECR, a competência comunicativa é composta por diferentes componentes:

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes: competências linguísticas; competências sociolinguísticas; competências pragmáticas. (CE, 2001: 156)

Para os propósitos a que nos propusemos neste estudo sobre o desenvolvimento da competência lexical em PLE, focaremos a nossa atenção para a competência linguística. O QECR defini-a como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se

podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar.” (CE, 2001: 157). Esse conhecimento distingue-se em diferentes subcomponentes que compõem a competência comunicativa, a saber: a competência linguística; sociolinguística e pragmática, com a ressalva de que esta abordagem é uma opção possível entre muitas. Esta abordagem:

tenta identificar e classificar as componentes principais da competência linguística, definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar. (CE, 2001: 157)

i) Competência linguística

A competência linguística diz respeito ao conhecimento que o aprendente tem do código linguístico da língua; à capacidade em identificar os traços linguísticos (fonológicos; morfológicos; sintácticos e lexicais) e em as usar para comunicar nessa língua, sendo capaz de formar palavras e construir frases. (CE, 2001: 161) Esta competência inclui outras, como é o caso das competências lexical e semântica. A primeira será a capacidade de conhecer as formas e associá-los adequadamente aos seus significados (MOLINA, 2004: 29) enquanto a segunda trata “da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado” (CE, 2001:165).

ii) Competência sociolinguística

Por seu turno, a competência sociolinguística implica aplicar a competência gramatical ao contexto social em que a língua se manifesta, querendo isto dizer que o aprendente ao compreender a situação linguística e/ou normas sociais que a norteiam, é capaz de adequar o seu discurso. (CE, 2001: 169)

iii) Competência pragmática

À luz dos estudos avançados por Widdonson (1978), Hymes propõe esta subcomponente da competência comunicativa, porque de facto se o aprendente for capaz de atender à coesão e coerência textuais do seu discurso, estará, certamente, consciente do discurso de modo holístico, em que “usage” e “use” funcionam como dialéctica e sendo parte de um todo. (CE, 2001: 174)

Globalmente, e na sequência desta breve apresentação, a competência comunicativa corresponde à capacidade não só de empregar as regras gramaticais de uma língua com o objetivo de formar frases gramaticalmente corretas, mas também, de saber quando, onde e para quê usar essas frases. Para tal, o aprendente precisa de conhecer a gramática e o léxico da língua alvo; aprender as regras do falar; saber como atuar nas diferentes situações comunicativas, podendo assim agir de forma apropriada. Tendo em vista a grande importância do desenvolvimento da competência comunicativa entre estudantes de L2/LE, os professores devem promover a contextualização da língua alvo através de materiais disponíveis, sobretudo autênticos (ou adaptados) a cada contexto de aprendizagem. (CE, 2001: 155- 184).

2.4. Competência lexical

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem. (FIGUEIREDO, 2009: 110)

Os utilizadores/ aprendentes dispõem de um conjunto de capacidades e associam-nas à competência comunicativa a fim de realizar uma determinada intenção comunicativa. Assim, de acordo com o que foi já referido, a competência comunicativa engloba como componentes: a competência linguística; a competência sociolinguística e a competência pragmática.

Torna-se impensável ensinar/aprender uma língua sem contemplar a dimensão lexical da língua que se ensina/aprende. Todavia, no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE há ainda pouca investigação sobre esta área, tal como nos adverte Rogers:

information specifically on L2 vocabulary learning is hard to find. So we can conclude that the advice on teaching is based on other information, in other words on principles motivated from elsewhere, such as sociolinguistic concepts, e.g. communicative competence; or semantic theory, e.g. semantic fields, componential analysis, collocational analysis; or on experience, i.e. what has worked in the past. This is not to say that such advice lacks interest – simply that it is not informed by how some L2 vocabulary is learned, stored and retrieved. (ROGERS, 1996:77, citado por LEIRIA, 2006: 8).

Outras razões estão na base deste problema, como, a título de exemplo, o facto de os professores de línguas estarem mal informados relativamente ao papel que o léxico desempenha no ensino-aprendizagem de uma língua. (MEARA, 1996: 2).

Com o intuito de desfazer esses mal-entendidos em matéria do ensino-aprendizagem do léxico, Meara (1996) em *The dimensions of lexical competence* define o conceito de competência lexical. Meara inicia o seu estudo fazendo a apologia da importância da competência lexical no conjunto da competência comunicativa, afirmando que: “[the] lexical competence is a the art of communicative competence.” (MEARA, 1996: 1).

Tentando fazer face aos problemas levantados pelo tipo de testes existentes para medir a competência lexical, Meara propõe que esses tenham como pressupostos a dimensão ou extensão (metodologia da *checklist*) e organização (exercícios de associações, conexões, analogias) do léxico a aprender: princípios simples, práticos mas que podem conduzir a resultados eficazes. Na verdade, estas duas variáveis andam a par quando se trata de “medir” a competência lexical do aprendente, complementando-se. Trata-se de uma proposta inovadora, sobretudo por encarar o léxico como um todo estruturado:

(...) it might be possible to describe lexical competence in terms of two global characteristics: size and organisation. These characteristics are rather different from the features that are normally used to characterize vocabulary, because they are characteristics of the system as a whole, rather than features of the individual words that make up the system. (MEARA, 1996: 14)

Considerando as características indicadas, Meara descreve competência lexical como sendo:

probably not just the sum of speakers’ knowledge of the items their lexicons contain. There might be some advantage to be gained from backpedalling on this item-based approach to lexical competence, and from considering lexical competence in terms of a small number of global properties, rather than an accumulation of attributes of individual words. (MEARA, 1996: 15)

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), a competência lexical: “*consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.*” (CE, 2001: 159)

Compete-nos ainda dizer que, segundo este mesmo documento, a competência lexical abarca elementos de natureza lexical e gramatical.

Como elementos lexicais, existem expressões fixas (expressões feitas; expressões idiomáticas; estruturas e combinatórias fixas) e palavras isoladas. As palavras isoladas: “*compreendem as palavras das classes abertas – nome, adjetivo, verbo, advérbio –, mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados (p. ex.: dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.)*” (CE, 2011: 159).

Os elementos gramaticais dizem respeito a classes fechadas de palavras, a saber: artigos; quantificadores; preposições; demonstrativos; pronomes pessoais; pronomes interrogativos e relativos; possessivos; verbos auxiliares; conjunções e partículas. (CE, 2001: 160).

A fim de se estimar a amplitude do conhecimento vocabular e a capacidade de o controlar, isto é, as características avançadas por Meara (dimensão e organização), o QECR apresenta diretrizes que escalonam a amplitude e o domínio vocabulares por níveis de proficiência. Estes devem ser tidos em conta na abordagem pedagógica de cada professor de LE, na medida em que o desenvolvimento da competência lexical acontece se se tiver em conta propósitos práticos, trabalhando em prol de um tomar de consciência da utilidade ou importância e das particularidades da aprendizagem de determinados itens lexicais da língua-alvo:

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente: – que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá ele necessidade de reconhecer ou de utilizar/deverá estar linguisticamente preparado para o fazer; – como são seleccionados e ordenados esses elementos. (CE, 2001: 161)

Concluimos, assim, que a compreensão de uma palavra pressupõe um processo mental que vai desde conhecer o seu significado, a sua estrutura até ao seu uso adequado.

Parafraseando Pérez (2006), o falante de uma língua terá o conhecimento de uma unidade lexical se a pronunciar, escrever, reconhecer, reconhecer os seus vários usos, saber as suas relações semânticas, usar contextualizadamente e, ainda, saber o seu funcionamento gramatical (PÉREZ, 2006:13-14).

Por fim, referimos o postulado avançado por Figueiredo (2009:110-112) a respeito da relação tripartida que se constrói entre o sistema lexical, o concetual e o gramatical. A coexistência destas valências basilares da competência lexical e, por consequência, da competência linguística permitem ao aprendente aceder ao modo de pensar dos indivíduos que fazem parte da comunidade da língua-alvo, desenvolvendo-se uma ligação recíproca entre pensamento e linguagem.

Depois desta breve reflexão em torno de uma possível definição de competência lexical, subentendemos que o seu desenvolvimento requer que o aprendente seja capaz de usar adequadamente as palavras, ou seja, usa-as segundo o seu nível de significação e as relações que estabelecem em contexto. Vários autores apresentam estratégias e técnicas para se atingir a competência lexical desejada. Meara (1996) e Vallejo (2005) apresentam uma abordagem lexical que consiste em se trabalhar as palavras individualmente e as combinações possíveis entre elas, contextualizadamente. A forma, o uso e o significado de uma dada unidade lexical são fundamentais para que compreender uma palavra, uma expressão ou frase. Uma interação transversal das

diferentes macrocapacidades contribui de modo imperativo para o desenvolvimento da competência lexical. (FIGUEIREDO, 2009: 111). Tem-se dado primazia às macrocapacidades da leitura e da escrita por estas contemplarem o contexto em que as unidades lexicais ocorrem. (LEIRIA, 2001: 156). Por conseguinte, é fundamental que o aprendente tenha oportunidade de usar corretamente as unidades lexicais quanto à sua estrutura, forma e uso. Para tal é necessário que o aprendente reproduza essas novas concetualizações que advêm de outras representações do mundo a que o léxico está vinculado. (VILELA, 2002).

2.4.1. Competência lexicultural

Neste estudo sobre o desenvolvimento da competência lexical, temos, ainda, como objetivo incluir a dimensão cultural, tão indissociável da língua, na medida em que o léxico, por ser opaco, polissémico, carrega consigo significados culturais presentes em unidades lexicais culturalmente marcadas:

Apprendre une langue devient une action formative primordiale, à travers laquelle va se produire la confrontation directe et continue entre la propre culture et la culture des autres développant la conscience de sa propre identité culturelle et la compréhension et acceptation d'Autrui, parce que la langue est considérée comme faisant partie de la culture, produit de la culture et condition de la culture. C'est avec la langue que tout individu agit culturellement, comprend et produit du sens avec les instruments et l'univers des autres. La culture et la langue sont autant de dimensions de la compétence communicative. (DÍAZ, 2003:111)

Aprender uma língua é aceder, portanto, a uma cultura, a uma outra forma de ver e compreender o mundo. Essa visão e, por conseguinte, compreensão têm origem nas palavras. O léxico de uma língua transporta consigo formas de explicar a sociedade, sendo uma forma para se estabelecer uma relação dialética entre língua e cultura. Tal

como a sociologia está para o estudo da sociedade sob o ponto de vista dos factos sociais, a lexicologia parte do estudo das palavras para explicar uma sociedade.

Apesar da incontornável importância do papel do léxico na integração de novos conhecimentos linguístico-culturais, a cultura, adverte-nos Ançã, *“sempre teve um papel periférico na aula de língua, por razões mais ou menos óbvias, quer ideológicas e políticas quer religiosas”* (ANÇÃ, 2002: 17). No entanto, ultimamente tem surgido uma preocupação pelo papel indispensável que a cultura tem no ensino-aprendizagem de uma língua. A aula de uma determinada LE é um espaço em que as fronteiras dessa língua se fundem com as outras línguas estudadas pelos aprendentes, sobretudo relativamente ao léxico, por meio de comparações, associações e contrastes, tendo por base os dados culturais que, conseqüentemente, se implicam na rede de relações lexicais. (BRINK, 2001:73) Assim, no que concerne às pressuposições pedagógico-didáticas no ensino e aprendizagem de uma LE, a cultura enseja um procedimento intercultural, pela heterogeneidade de pessoas que normalmente compõem o espaço de ensino-aprendizagem de uma LE (FIGUEIREDO, 2009), pelo que a cultura da língua-alvo deve ser incluída como conteúdo nos materiais didáticos. Deste modo, “urge contribuir para que os professores de línguas sejam actores de mudança, numa sociedade multicultural que deve, com urgência, promover o “reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos” (SANTOS, 2004:25, citado por BIZARRO & BRAGA, 2005: 824). Neste sentido, pensamos ser de todo fundamental referir o contributo de Galisson. A fim de sustentar a dialética existente entre léxico e cultura, Robert Galisson, em 1987, criou o conceito de lexicultura que privilegia a consubstancialidade do léxico e da cultura e estabelece o valor que certas palavras e

expressões adquirem pelo uso que se faz delas. De acordo com o autor (1995) tal valor quase nunca é assegurado pelos dicionários.

Assim, o objeto de estudo da lexicultura é a cultura depositada em e sob algumas palavras. O procedimento para a sua identificação consiste em atualizar os lugares culturais nos quais essas ocorrências estão presentes (DÍAZ, 2003: 113). Entre outros aspetos, a lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade dos contextos em que a cultura pode ser encontrada numa língua, pois o léxico é o nível de descrição linguística mais diretamente ligado à realidade extralinguística. Trata-se, portanto, do estudo da cultura em qualquer discurso cujo objetivo não seja a análise da cultura por si mesma: “...la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n’est pas l’étude de la culture pour elle-même” (GALISSON, 1995:6, citado por DÍAZ, 2003: 113).

Em vez de isolar a cultura do seu meio natural, o autor propõe a sua preservação no interior da sua própria dinâmica. Num processo de abertura e de complementaridade, o ponto de partida será o discurso do quotidiano e, por conseguinte, trata-se de uma proposta de abordagem discursiva que integra, associa e não separa as componentes da comunicação. Dada a sua vocação voltada mais para a prática e menos para a teoria, a lexicultura apresenta-se como um conceito instrumental especialmente fundamental no ensino-aprendizagem de uma L2/LE porque coloca as palavras em destaque - os provérbios, os ditados e as expressões imagéticas com cargas culturais partilhadas entre os membros de uma comunidade linguística. Ao possuir, na sua conceção, a cultura no e pelo léxico, ela faz de seu objeto de estudo um instrumento dirigido para a ação e para a intervenção, colocando a carga cultural ao alcance do aprendente de línguas estrangeiras. (DÍAZ, 2003) A partir de uma abordagem metodológica que privilegie o desenvolvimento da competência lexical pretende-se, neste estudo, mostrar como o

aprendente pode, não apenas visualizar, mas compreender alguns códigos culturais implícitos presentes na cultura do quotidiano.

Galisson denominou o léxico marcado pela carga cultural de *palavra com carga cultural compartilhada*. Essa carga cultural funciona como fator de aproximação entre os membros de uma comunidade linguística, dado que essas palavras estão mais próximas de cultura da experiência, da vivência e mais distanciadas da cultura erudita. (DÍAZ, 2003: 115) Por não estar presente nos currículos escolares, a cultura do quotidiano pode parecer pouco perceptível aos falantes nativos, porém, é através dela que se compreende os comportamentos e práticas sociais de uma dada comunidade, em que o aprendente da LE está inserido: “une approche lexicoculturelle sel ondês demarches interculturalles, une approche réfléchie, subjective, interactive, mettant en jeu les representations et les expériences personnelles, centrant la réflexion sur l’observation dês faits culturels” (DÍAZ, 2003: 117). Foi nosso propósito incluir esta dimensão cultural no nosso trabalho, dedicado ao desenvolvimento da competência lexical, porque se não o fizéssemos não estaríamos a promover o ensino-aprendizagem da língua, no nosso caso, de PLE, de modo holístico e mais próximo do contexto natural em que essa língua se manifesta.

2.5. Breves considerações sobre o ensino-aprendizagem do léxico em PL2/PLE

2.5.1. Abordagem léxico-cognitiva

“Language teaching sometimes claims to be a profession. If it is, its practitioners cannot simply rely on recipes and techniques; they need an explicit theoretical basis for their classroom procedures. In my view, too few language teachers exhibit the kind of intellectual curiosity and readiness to change which is normally associated with professional status. Linguistics and methodology are both comparatively new disciplines and major developments have occurred

in recent years. It is disappointing that so few teachers are anxious to inform themselves about such changes, and incorporate the insights into their teaching.” (LEWIS, 1993: ix)

Atualmente quando se fala em ensinar/aprender uma L2/LE já se pensa em fazê-lo segundo uma abordagem lexical⁶, porque, de facto: “aprender uma língua consiste, em grande parte, em aprender, a partir de dados disponíveis, os elementos do léxico e as suas propriedades.” (CHOMSKY, 1982:8, COOK, 1988:57, citados por LEIRIA, 2006: 113).

No entanto, parece existir uma crise na sala de aula devido à ênfase que se dá aos aspetos comunicativos da linguagem e à centralização em tópicos gramaticais, característica de uma abordagem nocional-funcional. (FIGUEIREDO, 2009: 107-114)

Tanto a AL, como a cognitiva elegem o léxico como central na aprendizagem. Enquanto a primeira advoga o ensino centrado na seleção do vocabulário e nas suas combinatórias, também gramaticais, mais frequentes, a segunda propõe instrumentos que permitem controlar essa seleção e determinar quando um dado componente deve ser adquirido num determinado estágio de desenvolvimento. (*ibidem*) Assim, parece-nos que a combinação destas duas abordagens pode ser um caminho a tomar em matéria de ensino do léxico em L2/LE, dado que os estudantes de PL2/PLE, nas palavras de Figueiredo:

A única relação que eles têm com o saber não vai para além de uma gramática formulada em termos de morfossintaxe. Dominam, no geral, a ortografia, a morfologia e a sintaxe nas suas manifestações mais clássicas e tradicionais mas têm um fraco desempenho em mobilizar a língua em função das suas condições de emprego. Vão sabendo como é que a língua funciona, mas sabem muito pouco como é que o sujeito a faz funcionar; têm uma imagem comunicativa da

⁶ Doravante AL.

língua portuguesa, mas não a aliam à sua função representativa.

(FIGUEIREDO, 2009: 108-114)

O professor de PL2/PLE deve, assim, promover o ensino do léxico mediante a prática de estruturas básicas em atividades com sentido. Ao fazer perguntas, o professor deve procurar dotá-las de um encadeamento natural de modo que o aprendente possa aprender apoiado no contexto. Assim, o vocabulário será simples e familiar. Tão importante quanto o significado de uma palavra são aquelas com as quais ocorre. (MEARA, 1996 e VALLEJO, 2005). Há palavras que não permitem considerações gramaticais para explicar a sua compatibilidade ou incompatibilidade, sendo necessária uma abordagem lexical. (McCARTHY, 1988:33). Contrariamente ao que acontecia com a abordagem tradicional em que o ensino do vocabulário era deixado ao encargo do aprendente, McCarthy (1984) enfatizou o ensino de estratégias conducentes à aprendizagem de vocabulário, tendo em consideração o estilo e perfil de aprendizagem de cada aprendente.

Além disso, uma didática assente no ensino do léxico pode ser uma forma de se colmatar a distância existente entre a cultura e a prática que ocorre, por norma, em contexto formal de aprendizagem, em sala de aula. Ao selecionar o vocabulário, dito mais frequente e nuclear, sobretudo nos níveis iniciais, o professor deverá ter o cuidado de incluir nessa seleção as palavras culturalmente marcadas (GALISSION, 1995), vinculadas à cultura do quotidiano, da vivência do dia a dia. Esta maneira de atuar pode resultar num instrumento pedagógico que permitirá o desenvolvimento de uma competência intercultural em que se privilegie os conteúdos lexicais com essa carga sociocultural, apoiados sempre num contexto que preconize essa vinculação. A necessidade de desenvolver a competência lexical para o conseqüente desenvolvimento

da competência comunicativa obrigará que o ensino do PLE seja centralizado no ensino do léxico e que se determinem finalidades para que tal competência se atinja.

A nosso ver, um ensino centrado no léxico que tenha em consideração os dados de aquisição e as especificidades da língua é aplicável a qualquer situação de ensino-aprendizagem de PLE.

2.5.2. Aprender/saber uma palavra

Definir “palavra” torna-se difícil devido à falta de rigor científico e à falta de consenso entre as várias ciências e áreas que se interessam pela realidade linguística, como, por exemplo, a filosofia da linguagem, a linguística, a psicolinguística, etc.

Intuitivamente, definiríamos “palavra” como sendo um conjunto de caracteres ou letras com uma ou mais sílabas delimitado por um espaço. Contudo, esta definição diz apenas respeito ao significante, daí surgirem expressões, como termo, vocábulo, lexema, unidade lexicalizada, etc. Porém, a palavra é também significado.

Richards (apud LEIRIA, 2006) já em 1976 advertiu para:

o facto de aprender uma palavra ser muito mais do que aprender o seu significado, e foi o primeiro a fazer uma lista dos diferentes tipos de conhecimento de que um falante de L2 tem de dispor para a usar como se fosse um falante nativo. (LEIRIA, 2006: 14).

A palavra, segundo Vygotsky (1998: 12), subsiste quando acompanhada de outras palavras, ou seja, desprestigia-se enquanto entidade independente, quando isolada: “Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.” O contexto é, portanto, onde a palavra assume o seu significado, determinando-o. Com isto não se pretende afirmar que a palavra só existe como unidade de significado no texto, porém,

devido à dialética que se motiva entre a palavra e o texto, o texto privilegia um dos traços semânticos da palavra. (LEFFA, 2000: 21).

De acordo com Jackendoff (1995), o significado das palavras assenta num sistema de combinações em que ocorre uma interação entre estruturas conceptuais e regras de inferências. Estas últimas incidem em dimensões pragmáticas e heurísticas. O referido autor propõe que se entenda a estruturação concetual como uma percepção concreta que se consubstancia com representações motoras e conceções abstratas. “The structure of the world we experience is in large part determined by internal mental constructs of potentially great abstraction.” (JACKENDOFF, 1995: 53).

No entanto, impõe-se a questão: o que significam as palavras? O significado é apenas um fragmento da estrutura concetual que está intimamente ligada à memória a longo prazo, em conjunto com uma estrutura fonológica e sintática: “the words one knows consist of stored concepts linked with stored concepts elements of linguistic expression.” (*ibidem*)

Jackendoff (apud LEFFA, 2001), na esteira das teorias de Chomsky e Piaget, apresenta quatro fatores que concorrem para o significado de uma palavra, a saber: a associação entre o conceito expresso pela palavra e a percepção e ação que esse significado advoga; interação com regras de inferência; relação com o restante léxico (relações de hierarquia – conhecimento concetual e relações intralexicais) e ainda a interação existente entre a palavra e os restantes padrões gramaticais da língua a que pertence. Todas estas componentes têm efeitos na construção do significado de uma palavra.

A ênfase do léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspetos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras. (LEFFA, 2000: 39)

Por conseguinte, a aprendizagem do significado de uma palavra pressupõe um processo de construção ativo que, por sua vez, requer a construção de um conjunto de combinatórias:

learning a word meaning is to be viewed as constructing a structured combination out of the primitives and principles of combination available in the conceptual Well-Formedness Rules. Word learning is therefore conceived of as an active construction process, not just a passive process of association (...). (JACKENDOFF, 1995: 58-59).

Essa construção pode dar-se inatamente ou pela aprendizagem. Seguindo as teorias piagetianas, verificamos que se há um determinado conjunto de princípios de combinatórias possíveis, esse conjunto de regras possibilita também a existência de um número infinito de conceitos possíveis (*ibidem*). Dito de outro modo, dentro do sistema há sempre conceitos a ser construídos ou criados que ainda não existiam. Além disso, o aprendente conceptualiza o significado segundo paralelismos linguísticos que se fazem com base em associações, assimilações, padrões de inferência ou estruturas simbólicas. Se o sistema permite um determinado número de possibilidades, apenas parte delas são concretizadas por cada aprendente.

Concluimos, assim, que aprender uma palavra requer muito mais do que aprender o seu significado, existindo léxicos diferentes, pois há também canais diferentes de *input* e *output*. Para saber uma palavra é necessário saber como se pronuncia e se escreve; conhecer a sua estrutura de base, as derivações e flexão mais frequente; reconhecer as suas propriedades sintáticas e semânticas; a sua adequação pragmática e as suas relações sintagmáticas e paradigmáticas. (LAUFER, 1997:141). Laufer (1997: 140-155) adianta mesmo que certas classes de palavras são mais difíceis de aprender do que outras, elencando-as segundo o seu grau de dificuldade, aqui ordenadas de modo ascendente, a saber: nomes; verbos; adjetivos e advérbios. Embora os verbos ocupem um lugar

mediano, eles são essenciais no desenvolvimento lexical, contrariamente aos nomes, por exemplo. Na verdade, quanto mais nomes o léxico de um aprendente tiver, menor é a riqueza do seu léxico:

há evidência suficiente para considerar os nomes, os verbos e os adjetivos como classes relativamente separadas no léxico mental, enquanto os advérbios têm comportamentos muito diversificados. Quanto às preposições, elas diferem muito entre si no que respeita o seu conteúdo semântico, e cada uma delas também pode variar bastante consoante o contexto linguístico. (AITCHISON, 1994: 107)

Verificamos que a aprendizagem do léxico é um processo complexo e heterogêneo em que vários fatores intralexicais intervêm, como, por exemplo: a dimensão do léxico a aprender; a aprendizagem do significado das palavras; as conexões de significado que o aprendente vai estabelecendo para constituir o seu léxico mental, sendo bastante difícil “medir” a aprendibilidade de uma palavra, identificando o porquê de umas serem mais fáceis e outras mais difíceis de se aprender.

Vários estudos têm, nos últimos anos em linguística, considerado estas questões, pois encaram o léxico como componente central para a comunicação e para a aquisição de uma LE:

language teaching has always been a discipline dependent on the theoretical capacities of parent disciplines such as psychology, linguistics, pedagogical methodology. The discontinuity that characterizes the history of language teaching – the succession of new waves in teaching methods – is due to misapplication of findings from parent disciplines, and to the lack of an independent theoretical basis for teaching itself. (PIENEMANN, 1989:52, citado por LEIRIA, 2006: 137)

Para além de tentar indicar o modo como se processa a aprendizagem do léxico, diferentes teorias linguísticas têm-se dividido quanto ao modo como se deve processar

essa aprendizagem, se explícita ou implicitamente. Ocupar-nos-emos desta questão no ponto que se segue.

2.5.3. Aprendizagem implícita/ aprendizagem explícita

Embora seja quase um lugar-comum afirmar que o léxico deve ser central na aprendizagem de uma língua, a investigação e o ensino até aos anos 80 consideraram-no mais como um suporte da gramática. (LEIRIA, 2006: 137-162).

Desde o método gramática-tradução, passando pelo método áudio-oral até à abordagem comunicativa, tem-se discutido se o ensino do léxico deve ser feito de modo explícito ou se através de um contacto repetitivo, implicitamente.

Ellis (1994: 79-114) apresenta quatro posições que ilustram a controvérsia e divergência existente entre os linguistas que se interessa pelo ensino e aprendizagem do léxico, a saber: hipótese forte de aprendizagem implícita (insistência na repetição das palavras, através da qual é possível que o aprendente as adquira sem grande esforço cognitivo); hipótese fraca de aprendizagem implícita (é necessário tomar consciência de que a palavra é nova para a aprender); hipótese fraca de aprendizagem explícita (o aprendente usa um conjunto de estratégias para inferir o significado, por exemplo, através do contexto) e hipótese forte de aprendizagem explícita (aplicação de estratégias metacognitivas, de associação semântica ou imagética, por exemplo). Ellis não se limita a elencar estas hipóteses como diferentes formas de se adquirir o léxico. Diferencia a sua aplicação relativamente a diferentes componentes do léxico. Diz-nos o autor que se estivermos perante a aquisição do significado, apostar-se-á na hipótese forte de aprendizagem. Ao passo que se se tratar de aspetos formais do léxico (ortográficos e fonológicos), optar-se-á pela hipótese fraca de aprendizagem implícita. Isto porque quanto mais profundo for o processamento do significado de um item lexical, mais

eficaz será a sua aquisição. (LEIRIA, 2006: 143-146) Escolher entre uma ou outra hipótese requer que se leve em consideração as características e os fins específicos de cada aprendente e a própria natureza da língua-alvo.

Como já referimos no ponto 1.5 é importantíssimo que se trabalhe de forma exaustiva o léxico nuclear, isto é, o de alta frequência, a fim de o transformar num léxico mental organizado e em que as conexões intralexicais sejam abundantes. (MEARA, 1996: 1-17) A este respeito, Leffa (2000) afirma que, aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, o desenvolvimento do léxico deve ser refletido, menos implícito⁷ que numa língua materna:

O desenvolvimento da competência lexical é também uma área onde se percebe com clareza a distinção entre aprendizagem incidental – definida como aquisição natural, não planejada – e aprendizagem intencional – definida como desenvolvimento formal e planejado. Essa diferença fica ainda maior quando se compara o que acontece no desenvolvimento do léxico na língua materna com o que acontece no desenvolvimento lexical na L2.
(LEFFA, 2000: 31-32).

O contexto, se informal ou formal, em que o léxico ocorre também influencia o modo como esse desenvolvimento acontece. Se as palavras se manifestam em contexto, é fulcral que o aprendente saiba o que significa conhecer uma palavra, isto é, conhecer todas as suas diferentes denominações. (LEFFA, 2000: 32).

Nesta linha de pensamento, chega-nos o contributo de Henriksen (1999, apud LEIRIA, 2006), propondo que o desenvolvimento da competência lexical requer que se trabalhe o

⁷Preferimos o termo “implícito” por estas razões: “implicit learning has been defined (...) as learning without awareness of what is being learnt” (de Keyser, 2003: 314), and it is differentiated from incidental learning, which means “a deliberate attempt to commit new information to memory” (2003, Hulstijn, apud IVADY, 2007: 3)

léxico, partindo de um conhecimento parcial para se chegar a um mais preciso; de um conhecimento superficial a um conhecimento profundo para que, finalmente, se passe do conhecimento recetivo para o produtivo. (HENRIKSEN, apud LEIRIA, 2006: 138-162) Com efeito, esta abordagem tripartida visa uma análise do desenvolvimento lexical enquanto processo. Considerar a aprendizagem do léxico como um *continuum*, como uma componente da língua que se trabalha, desenvolve, progride, é promover um conhecimento progressivamente mais profundo das palavras que compõem essa língua. Deste modo, o aprendente é capaz de estabelecer associações, relações paradigmáticas e sintagmáticas, manipulando o léxico de modo consciente. (*ibidem*) Embora haja muitas restrições quanto à aprendizagem explícita do léxico, essa aprendizagem começa por ser intencional em níveis mais elementares. Leffa, no seu artigo “Aspectos externos e internos da aquisição lexical” aponta várias estratégias para que o processamento seja quanto mais possível profundo, isto é, mais autêntico, em relação à palavra que está a ser adquirida, nomeadamente: aprendizagem das palavras num contexto significativo (inferenciação por meio de relações intertextuais: generalização; definição; sinonímia; antonímia); centralidade temática, conceitos críticos e frequência; estratégias de fixação (decompor a palavras nos seus elementos menores; fazer uma imagem mental do significado da palavra; estabelecer vínculos com a palavra, etc.). (LEFFA, 2000: 33-39) Este trabalho pode ser profícuo, contudo, “exige recursos, não só cognitivos e afetivos, mas também de tempo”. (LEFFA, 2000, p. 37). Estamos cientes de que esta dicotomia “implícito/explicito” está longe de ser consensual. As opiniões dividem-se, porém, o professor de LE deverá ter em conta as estratégias ao seu dispor, pois o ensino direto do léxico nuclear poderá ser proveitoso e até mesmo indispensável sobretudo para aprendentes adultos em níveis de iniciação: “The progress of learning thus is definitely speeded up by explicit teaching in adulthood.” (IVADY, 2007: 3)

CAPÍTULO II – ENSINO- APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM PL2/PLE

3. Contexto da prática pedagógica

The teacher's task is to provide learners with opportunities for practicing and connecting words in various ways and to stimulate them to retrieve words from memory and use them for all language skills.

(TAKAC, 2008:21)

O presente relatório incide num estudo de investigação-ação no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de PL2/PLE, no ano letivo de 2010/2011, que pretende pôr em prática o desenvolvimento da competência lexical de modo holístico, isto é, em consonância com as outras competências linguísticas, concorrendo para uma competência comunicativa mais completa.

Este estudo empírico foi realizado sob a orientação da Prof. Doutora Rosa Bizarro em duas valências: seminário e estágio pedagógico. Ao longo de dois semestres, trabalhamos com duas turmas de nível A1/2, em que a Prof. Doutora Rosa Bizarro era a professora titular. Os cursos semestrais tiveram uma duração de 60 horas, sendo lecionadas duas aulas por semana, cada uma com a duração de duas horas. Os alunos que integravam os cursos de PL2/PLE da FLUP, nível A1.2, eram, na sua maioria, estudantes do Ensino Superior, ao abrigo do programa europeu de mobilidade ERASMUS, mas também alguns estudantes que já tinham finalizado o seu curso superior (em diversas áreas) e se encontravam a trabalhar ou estagiar no Porto, assim como alguns investigadores, ou estudantes de Mestrado e Doutoramento. Cada um dos estagiários teve a oportunidade de lecionar, em regime de regência, três unidades didáticas, perfazendo um total de cinco aulas. Para além destas aulas, tivemos ainda a possibilidade de observar aulas lecionadas pela nossa orientadora e pelos colegas de estágio, a fim de melhor conhecer os grupos de trabalho. De facto, deste modo, foi possível determinar as dificuldades e/ou fragilidades dos nossos aprendentes, o que nos

permitiu delimitar o nosso estudo de caso, dadas as limitações que os alunos revelaram logo inicialmente quanto a um uso apropriado do léxico. A observação de aulas possibilitou ainda a partilha de práticas pedagógicas e uma reflexão em conjunto.

Os aprendentes contactaram com a língua-alvo em contexto de imersão, já que as aulas decorreram no Porto, em Portugal. Este facto é uma mais-valia, pois pode ajudar a reforçar resultados obtidos nas aprendizagens implementadas. Na verdade, diversos autores concluíram que o contexto de imersão na aprendizagem de uma L2 é extremamente proveitoso para os aprendentes. Parafraseando Niezgoda e Röver (2001:67), um contexto de imersão é mais profícuo na medida em que proporciona um maior e mais diversificado *input* aos aprendentes. Estando os alunos em contacto com a língua no seu dia a dia, estarão mais sensíveis às idiossincrasias da cultura, sobretudo do quotidiano, presentes no léxico da língua-alvo.

Este capítulo pretende descrever a metodologia levada a cabo nas três unidades didáticas, as razões que motivaram as nossas opções pedagógicas e as conclusões a que chegamos. Antes, porém, iremos fazer um estudo dos resultados dos questionários efetuados aos professores de PL2/PLE, passando pela elaboração um retrato das turmas com as quais trabalhamos, à descrição dos objetivos metodológicos a que nos propusemos e, por fim, à descrição das aulas.

3.1. Apresentação e descrição dos questionários

Com o intuito de obter informações sobre o desenvolvimento da competência lexical em ensino-aprendizagem de PL2/PLE por parte dos professores de PL2/PLE da FLUP, elaborou-se um questionário (cf. anexo nº 1), de questões de resposta fechada, acerca do desenvolvimento da competência lexical em alunos de PLE, a incluir no presente relatório de estágio. Os objetivos subjacentes a esse questionário foram os seguintes:

- . determinar o grau de importância que os docentes de PLE conferem ao enriquecimento do léxico;
- . conhecer as estratégias usadas pelos docentes de PLE para o enriquecimento do léxico dos seus estudantes;
- . identificar as atividades praticadas com vista a alargar o léxico dos aprendentes de PLE;
- . demarcar as dificuldades sentidas no ensino-aprendizagem do léxico em contexto de ensino de PLE;
- . fazer o levantamento de estratégias de remediação utilizadas no ensino-aprendizagem de PLE.

3.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos nos questionários

Embora se trate de uma amostra reduzida, consideramos que os resultados obtidos neste questionário poderão ajudar a delinear um quadro mais real quanto às dificuldades e contingências que o desenvolvimento da competência lexical pode requerer em níveis de proficiência iniciais no âmbito de PLE.

Dos cinco docentes que responderam, apenas um possui o grau de doutoramento como habilitação académica, pelo que os outros quatro são mestrandos (com idades inferiores

aos 30 anos). Curiosamente o docente mais habilitado é o único que não possui estágio pedagógico. Quatro dos inquiridos encontravam-se a lecionar os níveis mais elementares: A.1.1 e A.1.2., havendo apenas um docente a lecionar o nível C (cf. anexo nº 2, gráfico nº 4). Todos têm uma experiência de ensino de PL2/PLE inferior a cinco anos. Quando questionados sobre a importância que conferem à aprendizagem do léxico numa LE, quatro dos inquiridos afirmaram que “muita”. Relativamente à facilidade dos aprendentes na aprendizagem do léxico em PLE, 40% dos docentes revelaram que têm “alguma” e outros 40% “muita” facilidade, dependendo das L1 ou outras LE dos seus aprendentes, o que poderá explicar o facto de que 80% dos docentes admita que não enfrenta nenhuma dificuldade na leção do léxico. (cf. anexo nº2, gráfico nº 7) O docente que leciona o nível de proficiência mais avançado afirma que revela dificuldade na leção do léxico, devido a interferências linguísticas, quer da L1, quer de outra L2 ou LE. Quanto às metodologias pedagógico-didáticas, verifica-se uma grande variedade relativamente à implementação de atividades para alargamento do léxico (cf. anexo nº 2, gráfico nº 10), sendo que 19% cabem a atividades dinamizadoras do ensino-aprendizagem do léxico mediante a chuva de ideias; 18% através de mapas lexicais; 18% por exercícios de sinonímia e antonímia; 18% jogos didáticos e também 18% categorização por classe morfológica. Em seguida, os docentes foram também questionados sobre as atividades que consideram ser as mais adequadas para o desenvolvimento da competência lexical em aulas de PLE, pelo que também nesta questão se apurou divergência de respostas. Segundo os inquiridos a atividade mais adequada é a associação de itens lexicais com outros (23%), a parda utilização de imagens e sons e com a redação escrita, seguida da predição (15%). Atividades como a análise contrastiva e a repetição foram consideradas as menos adequadas (8%), (cf. anexo nº2, gráfico nº 11).

Em relação ao modo como o ensino do léxico deve ser efetuado, se implícita ou explicitamente, 60% dos docentes afirmaram que devia ocorrer explicitamente, ao passo que 40% implicitamente. (cf. anexo nº 2, gráfico nº 12). De referir que um docente apresenta uma opinião que se divide quanto a esta questão, afirmando que o ensino do léxico é feito em ambas as vertentes, já que dependem de sistemas diferentes de memória. Ambos dependem um do outro mas não podem ser transformados num só. No que se refere às atividades mais adequadas para se desenvolver a competência lexical nos níveis em se encontravam a lecionar, os inquiridos privilegiam atividades de compreensão e produção, nomeadamente a leitura e análise de textos e a produção de frases ou textos com o novo léxico (30%), seguidas da audição de textos (20%) e da formação de palavras (10%). Como outras atividades registou-se uma referência à elaboração de pequenos glossários no final de cada texto. Por fim, relativamente às atividades de remediação que consideram mais apropriadas para pôr em prática o desenvolvimento da competência lexical, mais uma vez se verificaram respostas díspares, sendo estas as atividades mais adequadas, por ordem decrescente: jogos de palavras e exercícios de sinonímia (30%); criação de um glossário e elaboração de mapas lexicais (20%). De salientar o facto de nenhum dos inquiridos considerar ajustada a atividade relativa ao levantamento de itens lexicais de modo isolado.

Ao interpretar estes dados, concluímos que todos os inquiridos têm consciência da importância que o léxico desempenha no ensino-aprendizagem de uma L2, embora haja opiniões bastante díspares quanto ao uso de metodologias e práticas didáticas. Por um lado, estas considerações revelam que existe uma preocupação em incluir o léxico como conteúdo a lecionar em aulas de PL2, mas, por outro, parece não existir consenso quanto ao modo como fazê-lo, se implícita ou explicitamente. Na verdade, esta questão é bastante controversa e reflete a dificuldade e necessidade em se adaptar as estratégias

ao grupo e nível de proficiência dos aprendentes. Além disso, nas suas respostas abertas, vários docentes admitiram, que embora não encetem um ensino do léxico explicitamente, este está sempre presente e é continuamente aprendido e revisto. Com efeito, uma outra questão que revelou divergência de pontos de vista incide na conciliação do léxico com a gramática. A maior parte dos inquiridos demonstrou que não sente dificuldades quanto à lecionação do léxico, porém, também em resposta aberta, um dos inquiridos referiu que nem sempre é fácil combinar os itens lexicais com os tópicos gramaticais.

Apesar de estas conclusões serem importantes, as observações decorrentes da interpretação dos dados obtidos neste questionário não condicionaram o trabalho de observação e diagnóstico inicial. Tendo em conta que o questionário foi respondido por um número não muito alargado de docentes, os seus resultados poderão constituir pontos de vista individuais e não orientações generalizadas.

Os resultados obtidos nos questionários permitiram-nos elaborar atividades e criar estratégias que pudessem, de modo mais realista, fazer face às dificuldades que surgem aquando do ensino-aprendizagem do léxico, antecipando eventuais entraves.

3.3. Linhas orientadoras para a intervenção

Tendo em conta as características dos nossos aprendentes, a área de intervenção definiu-se como a implementação de uma perspetiva lexical ao abordar conteúdos socioculturais, procurando a melhor forma de desenvolver a competência lexical, enquanto componente da competência comunicativa, na sala de aula.

A principal motivação para empreender este trabalho de investigação-ação centrado na aquisição do léxico incidiu na curiosidade de saber que palavras os aprendentes usam

para comunicar em PL2: quais as mais frequentes; quais as mais fáceis de aprender; quais os principais desvios no seu uso.

Com efeito, traçou-se como linha orientadora para este estudo a comparação do vocabulário de grupos (com os quais trabalhamos em três momentos diferentes e que os distinguimos em três ciclos - ver ponto 4 - com o intuito de se obter informação quanto à dimensão do vocabulário relativo a uma determinada temática, trabalhada numa dada unidade didática. Chamamos a atenção para a distinção fictícia entre vocabulário e léxico, que aqui estabelecemos, porque, como podemos inferir a partir das considerações feitas no enquadramento teórico deste estudo, o vocabulário não é distinto do léxico mental, mas parte dele. É o resultado das escolhas que o falante faz do léxico que tem ao seu alcance.

Restringimos o nosso estudo a este aspeto – dimensão do vocabulário - porque estamos cientes de que o léxico mental de cada falante é diferente para a compreensão e para a produção; que a aquisição de diferentes propriedades do léxico resulta em processos de aprendizagem igualmente diferentes; que a relação entre a L1 e a L2/LE em termos de características do léxico mental podem influenciar a aprendizagem de uma determinada palavra, tal como a interação entre diferentes palavras. Além disso, não nos podemos esquecer de que a disponibilidade vocabular depende muito do sujeito aprendente (da sua memória; da frequência de um determinado item no *input*) e que o ensino poderá aligeirar a aquisição de certos aspetos formais (porque se incide sobre eles de modo explícito), mas não a aquisição de propriedades semânticas por estarem mais dependentes das relações interlexicais, ou seja, do conhecimento implícito. (MEARA, 1996)

Todos estes fatores intralexicais e interlexicais exigem um estudo mais pormenorizado e, conseqüentemente, a delineação de objetivos mais concretos. Porém, não é esse o nosso propósito.

É nosso objetivo avaliar, somente ao nível da produção escrita, a dimensão do vocabulário usado e que conhecimento um grupo de aprendentes de PLE manifesta sobre ele, em contexto de aprendizagem formal.

Analisaremos um *corpus* (cf. anexo nº 3, 4 e 5) constituído por composições escritas, transversais às temáticas abordadas nas aulas ao longo dos três ciclos, produzidas por sujeitos falantes de dez L1 diferentes, todas elas indo-europeias, com os seguintes objetivos:

- identificar o léxico que o aprendente mobiliza, em material escrito;
- avaliar o conhecimento que o aprendente manifesta sobre o léxico elencado;
- apreciar quais os itens lexicais e quais as componentes e as características destes que mais resistência oferecem em contexto de aprendizagem de PL2/PLE;
- sugerir aplicações dos resultados do estudo ao ensino de PL2/PLE e à produção de materiais (de superação).

As conclusões que advirão da análise do *corpus* recolhido têm a sua pertinência, embora a recolha de dados tenha sido feita por ciclos, atendendo à calendarização dos diferentes estagiários.

Pensamos que este procedimento poderá ser o primeiro passo num estudo futuro em que seja possível atuar com um maior número de dados e com um grupo de trabalho maior, a fim de chegar a conclusões mais generalizáveis.

4. Os três ciclos de investigação/ação: a aplicação e os instrumentos de recolha de informação

4.1. Abordagem metodológica

Pretende-se, nesta parte prática, seguir uma metodologia e prática pedagógica cujos fundamentos assentem:

na abordagem comunicativa do ensino das LE, articulada com as linhas condutoras do ensino-aprendizagem por tarefas (...), incide fortemente no trabalho centrado no aluno, na procura de diferentes estratégias e de diferentes padrões de interação e numa diversidade de atividades que possibilite a autonomia, a produtividade e motive o discente na sua aprendizagem. (PINTO & MIRANDA, 2006:9)

A nossa abordagem procura associar a abordagem comunicativa (AC), ao ensino centrado no aluno e à planificação por tarefas, dando especial incidência ao léxico, pelo lugar que ocupa na aprendizagem de uma língua. Tivemos também como preocupação o uso e exploração de materiais autênticos em prol da aprendizagem de uma língua, levando a cabo uma reflexão partilhada sobre assuntos do mundo atual. No centro da nossa abordagem didática encontra-se o desenvolvimento da competência lexical, mediante um trabalho sistemático da palavra enquanto veículo de inovação e evolução linguísticas. (CORREIA & LEMOS, 2005, 7:11) Por trabalho sistemático da palavra compreendemos que isso implica abordar as fronteiras entre conceitos e significados; polissemia; relações semânticas; o significado afetivo; o estilo e registo linguísticos em que a palavra surge; as regras gramático-lexicais e a pronúncia.

Tendo em consideração a importância destes aspetos no ensino-aprendizagem do léxico, os pressupostos da metodologia didática por nós desenvolvida assentam na abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras (LEGUTKE & THOMAS, 1991), articulada com as linhas condutoras do ensino/aprendizagem por tarefas, *Task-based*

learning, (NUNAN, 1989 e SKEHAN, 1996) e o que defende o QECR: “por exposição directa ao uso autêntico da língua em L2” ou “por exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados (p. ex.: progressivos) em L2 (‘informação/input inteligível’) (CE, 2001, 200:201)

Acresce ainda salientar que:

A progressão na aprendizagem de línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em actividades linguísticas observáveis e para construir estratégias de comunicação. São, portanto, uma base prática para o escalamento da capacidade linguística. (CE, 2001: 90)

Os objetivos subjacentes à metodologia adotada consistem em:

- a) promover a aprendizagem de uma língua estrangeira, combinando o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes (ouvir, ler, falar e escrever) com o conhecimento funcional do léxico da língua;
- b) articular o ensino do léxico com os aspetos sócio-culturais da língua-alvo, incidindo na reconcetualização;
- c) averiguar a dimensão e disponibilidade do léxico disponível;
- d) observar, refletir e avaliar a prática pedagógica desenvolvida.

Acrescente-se ainda que a orientação didática que estamos a seguir incide fortemente no trabalho centrado no aluno, na procura de diferentes estratégias e de diferentes padrões de interação e numa diversificação de atividades que possibilite a autonomia, a produtividade e motive o discente na sua aprendizagem. Os métodos e estratégias de aprendizagem devem considerar princípios gerais, como os referidos no QECR, que chamam a atenção para a importância de fundar o ensino nos interesses dos alunos, definir objetivos claros e realistas, pôr em prática métodos e materiais adequados e

avaliar programas de aprendizagem. Autores como Ana Isabel Andrade e Maria Helena Sá (2003) reforçam a questão do método, destacando aspetos tão importantes como a necessidade de se prestar mais atenção ao processo de aprendizagem do que ao fim para que ela remete, bem como de se incentivar o aluno a correr mais riscos, perdendo o medo do erro. Além disso, o professor de PL2/PLE deverá ter consciência da responsabilidade que tem ao optar por uma determinada atividade, pelas implicações que tem no processo de ensino-aprendizagem.

o professor tem, pois, de seleccionar e organizar actividades úteis porque trabalham os conteúdos pertinentes e porque são as certas e as mais adequadas relativamente aos momentos precisos dos percursos de aprendizagem dos alunos. É importante assim que esteja bem consciente dos custos cognitivos e também que reflecta sobre a pertinência das actividades que vai propondo em função do seu real significado para a construção da competência de comunicação em LE. Só assim poderá construir actividades úteis e rentáveis.
(ANDRADE & SÁ, 2003: 141).

Concretamente, o conceito de *competência comunicativa*, de Hymes, complementado por outros autores, contribuiu bastante para o desenvolvimento de novas ideias no domínio do ensino das línguas estrangeiras, pois engloba tanto o conhecimento da língua como a capacidade de a usar (competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, para uns; competência linguística, sociolinguística e pragmática, para o QECR). O papel do professor deverá ser, preferencialmente, o de quem se preocupa com o ambiente pedagógico e didático que favoreça a aprendizagem, procurando responsabilizar o aluno enquanto elemento ativo na procura de informação. Simultaneamente, o professor deverá ter em conta, sempre, os princípios orientadores da sua atividade – os objetivos, quer gerais, quer específicos, de acordo com as orientações das instituições de que depende. A aprendizagem da língua centrada no

desenvolvimento dos quatro domínios comunicativos (compreensão e expressão oral e escrita) e, segundo a abordagem por tarefas (NUNAN, 1989), nas diferentes competências (linguística, discursiva, estratégica, sócio-linguística, intercultural e de processo), foi acompanhada pelo estudo do funcionamento da língua. Os conteúdos gramaticais tratados nas três unidades didáticas foram levados a cabo segundo a orientação funcional do ensino da gramática, a fim de, como defende Inês Duarte (1991; 1997), servir a capacidade comunicativa e não para ser um propósito em si mesmo, diríamos que se aplicou com estes alunos a ideia de que o conhecimento do funcionamento da língua deve ser mais um “saber para” do que um “saber por si”. cremos que é assim que ele se deve perspetivar no ensino/aprendizagem de PLE.

4.2. Primeiro ciclo

Torna-se necessário, para a compreensão da componente prática deste estudo, fornecer um retrato da turma deste primeiro ciclo, a fim de se compreender melhor os objetivos delineados, os resultados obtidos e as conclusões que pudemos tirar.

No primeiro semestre trabalhamos com um grupo de aprendentes maioritariamente oriundo de Espanha, o que determinou em muito a nossa prática pedagógica. Na verdade, embora alguns elementos revelassem estar no nível A.1, a maior parte enquadrava-se já, em termos de comparação, no nível A.2/B1 devido à sua língua materna. De acordo com o QECR, um aprendente/utilizador que se encontre no nível elementar (A.1):

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se

o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (CE, 2001: 49)

Relativamente ao segundo patamar do nível de elementar, A.2, o aprendente já:

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (ibidem)

Numa turma com catorze aprendentes (nove espanhóis, oito dos quais estudantes e uma assistente social) um francês (estudante Erasmus); dois romenos (estudantes Erasmus); uma polaca (também estudante Erasmus); uma finlandesa (uma empregada de escritório) nove têm como língua materna a língua espanhola. Obviamente este facto trouxe, por um lado, vantagens devido às semelhanças entre a língua primeira e a língua alvo que facilitaram a compreensão escrita e oral, porém, por outro lado, notaram-se dificuldades ao nível da produção, quer oral, quer escrita, precisamente devido à proximidade linguística. Apesar de o QECR ser explícito quanto às competências que os alunos devem ter neste nível de ensino, pudemos constatar que nem todos os alunos demonstraram possuir a mesma competência comunicativa em L2/LE (competência linguística, sociolinguística e pragmática, CE, 2001: 34). De facto, embora a maioria dos aprendentes fosse hispano-falante, não podemos considerar que se tratou de um grupo homogéneo. Ao longo do semestre verificamos que este grupo, na sua generalidade, demonstrava sempre grande desenvoltura para participar oralmente e se interessava por temas atuais da cultura portuguesa, estando estes entre o nível A.2 e B.1. Quanto a este último, o QECR salienta que o aprendente seja:

capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto. (CE, 2001: 49)

Uma minoria de alunos oriundos de países nórdicos e de leste revelou ter mais limitações nas competências que se exigem neste nível elementar de proficiência (A.1/2). Na verdade, mostravam-se relutantes em intervir oralmente, não só de livre e espontânea vontade, mas também quando solicitados. Revelaram também menos motivação, foram menos assíduos e verificou-se que não contactavam com a língua portuguesa de forma sistemática, mas apenas em contexto de aprendizagem formal.

Para além dos dados referidos relativamente à nacionalidade, importa ainda mencionar outros fatores para traçar o perfil de aprendizagem, nomeadamente a idade, o sexo, traços da personalidade; o *background* cultural e a finalidade em estudar PLE.

A faixa etária deste grupo enquadra-se entre os 19 e os 35, sendo a média de 24 anos. O grupo era maioritariamente constituído por aprendentes do sexo feminino (79%); desinibidos e recetivos à aprendizagem de PLE; quase todos os elementos eram estudantes Erasmus e optaram por estudar Português por questões práticas (língua do país de acolhimento), mas também por gosto pessoal.

4.2.1. A aplicação

As duas aulas de regência de cento e vinte minutos, por mim ministradas, ocorreram no primeiro semestre nos dias onze e doze de janeiro de 2011. A temática desta unidade didática incidiu na época festiva – Ano Novo (cf. anexo 6 e 7). Trabalhou-se a receita

como tipologia textual e o modo imperativo e o presente do conjuntivo quanto ao funcionamento da língua. Os objetivos subjacentes a esta unidade didática prenderam-se com o desenvolvimento da competência comunicativa, dando-se principal relevo ao desenvolvimento da competência lexical como componente da competência linguística, com vista a:

- promover a capacidade interpretativa;
- identificar os casos de uso do modo imperativo e do presente do modo conjuntivo;
- reconhecer os seus diferentes significados;
- promover a estruturação individual mediante o domínio dos instrumentos verbais;
- alargar o léxico por meio de exercícios lexicais (sinonímia; antonímia; categorização);
- desenvolver a compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro);
- consciencializar a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.

Num primeiro momento, como atividade de pré-leitura⁸ procedeu-se à descrição de imagens relacionadas com a época festiva do Ano Novo. Os alunos foram elicitados a elaborarem legendas para as imagens apresentadas, em trabalho de pares. De seguida, a professora, em conjunto com os outros alunos, analisou as propostas de cada par. Este primeiro exercício serviu de mote para introduzir a temática, levando os alunos a especularem o assunto do texto que se iria trabalhar posteriormente. O segundo momento da aula incidiu na leitura e análise do diálogo “Os excessos do Ano Novo”.

⁸ “Entendida como facilitadora do desenvolvimento cognitivo do aprendente, a leitura, em contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, vive muito da capacidade de pré-leitura ou antecipação semântica que, longe de retirar interesse ao ato de ler, disponibilizarão o aprendente para a realização motivada dessa prática”. (FIGUEIREDO & BIZARRO, 1997: 465).

Primeiramente, os alunos foram elicitados a associarem o título às imagens descritas anteriormente, antecipando o conteúdo do texto. Deste modo, promoveu-se a interação entre todos os alunos, sendo o papel da professora monitorizar e incentivar as suas intervenções. A professora procedeu à leitura expressiva do diálogo, enquanto os alunos confirmavam as suas expectativas e faziam o levantamento dos itens lexicais desconhecidos. Houve também espaço para esclarecer eventuais dúvidas e perguntas relacionadas com o léxico. Fez-se um esforço para recorrer sempre ao texto para melhor explicar o significado de um dado item lexical, porque a contextualização é fundamental:

o léxico mental de um sujeito adulto não só é rico dentro de cada entrada [lexical] mas também em conexões entre as diferentes entradas. São relações paradigmáticas e sintagmáticas que se estabelecem e que criam essa rede de conexões. As primeiras são de tipo semântico e são aquelas que se estabelecem entre diferentes expressões de diferentes categorias gramaticais. (LEIRIA, 2006: 83)

Além disso, a professora, como facilitadora da aprendizagem, solicitou a participação de outros aprendentes para que, em conjunto, pudessem refletir sobre a língua, promovendo, assim, um ambiente profícuo ao ensino-aprendizagem de modo descontraído, em que reine a cooperação. Após a leitura, a professora elicitou os alunos a fazerem um exercício de síntese (produção oral) a fim de se verificar a compreensão do sentido global do texto (*skimming*). Uma vez captada a ideia principal, foi pedido aos alunos para testarem pormenores relativamente à compreensão textual (*scanning*). Nesse sentido, os alunos tiveram que completar um grupo de quatro frases sobre o texto. A correção foi feita, primeiro, oralmente e, depois, no quadro.

Com o intuito de se desenvolver a competência lexical dos aprendentes, propusemos quatro exercícios que promovessem o enriquecimento lexical, a saber: chuva de ideias

em torno da temática “Ano Novo”; sistematização do léxico aprendido por meio da categorização; exercícios de antonímia e sinonímia para alargamento lexical.

Quanto ao funcionamento de língua, os alunos foram solicitados a dar conta das palavras destacadas no texto a fim de identificarem o traço que lhes era comum (verbos no presente do modo conjuntivo, com valor de imperativo: “diga”; “conte”; “abra”; “coma”; “beba” e “descanse”). Após a sinalização desta marca verbal, foi necessário contextualizar a ocorrência desses verbos. Assim, os alunos ao localizarem o verbo no texto tiveram oportunidade para refletir sobre o seu significado, tomando consciência do texto como um todo coeso e coerente. Esta análise que toma o texto como um todo permite evitar trabalhar a gramática como uma área de estudo a dissecar sem qualquer suporte de sentido. Sabendo que o modo conjuntivo levanta alguns problemas aos aprendentes de PLE, optou-se por sistematizar esse modo verbal com o modo imperativo, dado que aquele funciona como supletivo deste em todas as pessoas à exceção das segundas pessoas do singular e do plural. Por conseguinte, ao fazer esta distinção demarcaram-se (com o apoio de um esquema, em que se sistematizou as formas das três conjugações) não só as diferenças quanto às formas verbais, mas também e sobretudo o valor e do uso (formal#informal) dos modos imperativo e conjuntivo. Depois da identificação destas formas verbais dedicamo-nos, num terceiro momento, à visualização de um vídeo sobre uma receita de rabanadas, dada a temática desta unidade didática. Primeiramente, os alunos descreveram uma imagem do referido doce a fim de se antecipar o conteúdo do vídeo. Neste momento, os alunos interagiram entre si, partilhando os conhecimentos que tinham acerca da gastronomia portuguesa. Depois de identificada a iguaria, passou-se à visualização do vídeo. À medida que viam o vídeo, os alunos tiveram que, em trabalho individual, preencher a receita com os ingredientes em falta. De seguida, apresentamos o modo de preparação da receita com

os verbos em falta (os verbos foram facultados aos alunos no infinitivo). Os alunos procederam à manipulação das formas verbais do presente do conjuntivo com valor de injuntivo, completando e descrevendo imagens relacionadas com a receita. Com o objetivo de se verificar a compreensão do modo imperativo e o presente do conjuntivo, procedeu-se a um exercício de síntese produzido oralmente. A última tarefa implicou a produção escrita de uma receita típica ou o prato favorito dos alunos. Assim, os alunos puderam aplicar os conhecimentos mobilizados anteriormente. Como se pode verificar, foi nossa principal intenção trabalhar as quatro macrocapacidades de modo equilibrado, dando especial relevo ao enriquecimento lexical e à manipulação de novas estruturas gramaticais nas quais assentam precisamente os itens lexicais. A nosso ver, como aspetos mais conseguidos, salientamos que os alunos acompanharam com grande desenvoltura todos os procedimentos desta aula; envolveram-se com entusiasmo; interagiram bastante entre si, respeitando sempre a opinião do outro, e conseguiram realizar todas as tarefas propostas com sucesso. A destreza entre o modo imperativo e o presente do conjuntivo foi o aspeto menos positivo. Quanto ao alargamento do léxico, temos consciência de que é uma área do funcionamento da língua que requer muito treino que advém obviamente da manipulação de estruturas com os itens gramaticais em questão.

A segunda aula em que esta unidade didática se materializou teve como tema principal as consequências do Ano Novo e, quanto ao funcionamento da língua, o presente do conjuntivo. Optou-se por insistir na sistematização e manipulação deste modo e tempo verbais, uma vez que os alunos revelaram alguma dificuldade em o usar, em contraponto com o modo imperativo.

Nesta aula, trabalharam-se várias tipologias textuais, nomeadamente o *cartoon*, texto de opinião e uma canção. Pensamos ser de todo vantajoso esta diversidade textual na

medida em que um trabalho com materiais autênticos permite aos aprendentes um contacto mais próximo com a realidade. Foi precisamente nesta linha de pensamento que se optou, sobretudo, pelos primeiros textos, porque deste modo não se relega para segundo plano a vertente cultural, tão intimamente ligada ao organismo vivo que é a língua. As aulas de LE são um:

espaço de interação cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e alunos/as) que a frequentam, heterogeneidade esta feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detetáveis não só no conhecimento e no uso que se faz / tem da língua em estudo, mas também no aspeto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da língua estrangeira que é objeto de estudo (BIZARRO & BRAGA, 2005: 828-829).

Os alunos fizeram, primeiramente, a retroação da aula anterior. De seguida, foram elicitados a comentar um *cartoon* de Luís Afonso, a propósito das previsões para o ano de 2011, indicando as razões do descontentamento do *barman*. Essas primeiras impressões foram registadas no quadro em jeito de esquema. Com vista a promover a cooperação entre todos, os alunos tiveram que, em trabalho de pares, redigir um outro desfecho para o diálogo travado entre o *barman* e o cliente. Tendo em mente o ponto de vista presente no *cartoon* acerca do novo ano, os alunos foram solicitados a ler um pequeno artigo de opinião (in *Inimigo Público*, ver anexo 4), dando-lhe, numa primeira leitura, um título e, numa leitura mais atenta, relacionando-o com o *cartoon*. Esta atividade de compreensão escrita realizou-se individualmente.

Para além deste trabalho ao nível da compreensão, os alunos tiveram ainda oportunidade para trabalhar o léxico presente no texto, mediante exercícios de sinonímia e antonímia (cf. anexo 6). Introduziu-se de forma subtil o presente do conjuntivo através da audição da canção “Oxalá” dos Madredeus, cuja letra apontaria várias soluções para

as dificuldades traçadas nos dois textos anteriores. Os alunos tiveram que completar a letra da canção com os verbos no referido modo e tempo verbais. Seguidamente, procedeu-se à reflexão sobre o uso do presente do conjuntivo e os casos de uso em que surge. À semelhança do que se fez na primeira aula, os alunos praticaram oralmente os verbos das diferentes conjugações, insistindo-se nas mudanças a efetuar relativamente às marcas de pessoa e número. Neste momento, os alunos tiveram acesso a uma ficha informativa sobre as formas dos verbos regulares e irregulares na afirmativa e negativa do presente do conjuntivo, bem como explicações sobre os seus diferentes usos. Seguiram-se vários exercícios de sistematização (completar espaços e frases), cuja realizou ocorreu em trabalho individual. Tomando consciência das dificuldades sentidas pelos alunos na aula anterior, optou-se por incluir, neste momento, um exercício de descrição de imagens, usando o presente do conjuntivo e o modo imperativo ou indicando o infinitivo dos verbos nessas formas verbais. Como atividades de manipulação, os alunos procederam à produção escrita de resoluções para o ano vindouro, usando conjunções e expressões que exigem o uso do modo conjuntivo e completaram um cartoon com a formulação de um desejo (um outro uso deste modo verbal). Depois de a professora mencionar algumas superstições e costumes portugueses de Ano Novo, os alunos tiveram ainda que escrever um pequeno texto em que referissem algumas tradições e/ou superstições desta altura nos seus países de origem. Por questões de economia de tempo, esta última atividade ficou para trabalho de casa. Nesta segunda aula verificou-se que os diferentes passos se entrecruzaram numa sequência lógica e organizada, confluindo na promoção da competência lexical de forma mais sistemática. Além disso, os alunos mostraram-se bastante motivados, sobretudo devido à carga de sentido de humor presente nos textos abordados e na diversidade de atividades e estratégias levadas a cabo. Temos consciência de que

propusemos um grande número de exercícios para praticar o funcionamento da língua, mas estamos igualmente cientes da sua pertinência. Em jeito de conclusão, verificamos que os objetivos delineados foram atingidos, contribuindo-se para um contexto de ensino-aprendizagem bastante favorável à aprendizagem pela descoberta.

4.2.2. Os instrumentos de recolha de informação

Para além da observação direta em sala de aula (participação; interesse e motivação nas atividades, sobretudo as relacionadas com o desenvolvimento da competência lexical), procedeu-se ao levantamento do léxico utilizado em textos escritos pelos aprendentes neste primeiro ciclo da nossa intervenção (cf. anexo nº 3). Como referimos no ponto 4.3, o propósito da elaboração deste *corpus* tem como fim avaliar o léxico mobilizado pelos aprendentes, analisando o vocabulário mais frequentemente utilizado com vista a adotar uma metodologia que permita uma melhor abordagem pedagógico-didática em termos lexicais. Ressalvamos ainda que devido às restrições do nosso *modus operandi* (o número pouco significativo das amostras recolhidas; a especificidade do público alvo; tipologia textual em causa; as circunstâncias do contexto de ensino-aprendizagem, etc.), os resultados a que chegamos têm a sua pertinência neste estudo de modo concreto e particular. O *corpus* recolhido é constituído por cinco textos escritos por 4 aprendentes cuja L1 é o espanhol e 1 o francês. Tratam-se de produções escritas orientadas – redação de uma carta a um amigo/a português que fosse visitar a cidade natal do remetente.

Verificamos que as classes de palavras mais frequentes nos textos produzidos por falantes de espanhol são os conectores frásicos (87%) e os verbos (86%). O texto realizado pelo aprendente francês revela valores diferentes, sendo os pronomes e as locuções os mais frequentes, 25% e 22%, respetivamente. É importante referir que, no

seu conjunto, os nomes (150 ocorrências) e os verbos (112 ocorrências) são as classes que os aprendentes mais mobilizaram na realização desta produção escrita. No entanto, constata-se que existe uma grande uniformidade quanto ao uso das classes de palavras elencadas, não se registando grandes disparidades, à exceção das locuções (cf. anexo nº 2, gráfico nº 15).

4.3. Segundo ciclo

O grupo de alunos do nível A.1 com os quais trabalhámos no segundo ciclo foi constituído por doze aprendentes, com diferentes nacionalidades (dez nacionalidades diferentes num grupo de doze indivíduos: dois polacos – estudantes Erasmus de Economia e Belas Artes; um norte-americano – investigador na área da Bioquímica na Faculdade de Engenharia do Porto; uma dinamarquesa – estudante Erasmus de Arquitetura; duas turcas – estudantes Erasmus de Economia; um búlgaro - cozinheiro; um francês - estudante Erasmus de Medicina; um inglês – animador social; um indiano – investigador e doutorando na Faculdade de Ciências do Porto; um austríaco – estudante Erasmus de Belas Artes; uma eslovena – nutricionista estagiária no Hospital S. João do Porto) e com níveis de proficiência e motivação díspares. A faixa etária desta turma situa-se entre os 20 e 45 anos. É fulcral referir a heterogeneidade da turma, evidente nas nove L1 diferentes dos doze alunos que a constituíam, nos diferentes níveis de escolaridade, interesses díspares, por condicionar a metodologia de aula e dos exercícios a serem aplicados.

No início deste estudo este grupo apresentou as características identificadoras do nível A.1:

O nível A1 (Iniciação) é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e

sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou respondera solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares, *em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação.* (CE, 2001: 61)

4.3.1. A aplicação

O segundo ciclo decorreu no contexto de uma unidade didática designada *Os Portugueses não comem para viver, vivem para comer!* (cf. anexo nº 8 e 9). A unidade em causa concretizou-se em duas aulas, de cento e vinte minutos, nos dias vinte e um e vinte e três de março de 2011. Este conjunto de aulas centrou-se no estudo do léxico relacionado com a alimentação e os hábitos alimentares e o Presente do Indicativo dos verbos irregulares (ir; vir; trazer; dar; dizer; fazer, etc) e a introdução ao estudo do modo Imperativo, tendo em vista o desenvolvimento de uma competência lexical e plurilingue mediante a análise e interpretação de diferentes tipologias textuais; a manipulação de estruturas; a identificação dos hábitos alimentares dos portugueses (estereótipos culturais) em contraponto com os dos aprendentes.

Na primeira aula, de forma a celebrar o dia Mundial da Poesia, optou-se por analisar o poema “Frutos” de Eugénio de Andrade, (cf. anexo nº 8). Primeiramente, como introdução à temática e atividade de pré-leitura, os alunos foram chamados a intervir numa chuva de ideias – mapa lexical, descrevendo imagens de alguns alimentos (saudáveis e menos saudáveis). Estes iriam fazer parte de cada refeição, a retomar posteriormente. Antecipou-se assim o seu conteúdo, deste modo os alunos estavam já predispostos para a sua compreensão. Embora seja um texto muito simples, é muito rico, não só por aquilo que sugere, mas também pela estrutura que apresenta. Os alunos

tiveram oportunidade de refletir sobre as diferentes sensações sugeridas no poema à medida que a professora declamava o poema “Frutos” de Eugénio de Andrade. Todo um trabalho de análise lexical foi realizado com o recurso a imagens dos frutos mencionados no poema. Os alunos identificaram-nos e descreveram-nos, segundo os diferentes sentidos: paladar/gosto; olfato; tacto; visão e, posteriormente, usando os adjetivos: *delicioso; doce; amargo; sumarento; ácido*; etc., referiram ainda as suas preferências, utilizando os seguintes verbos no presente do indicativo: “gostar” # “detestar”; “adorar”# “odiar”. Seguiu-se a descrição de uma imagem com os alimentos principais de cada refeição e a resposta a um questionário sobre os hábitos alimentares dos Portugueses e dos países dos alunos.

Relativamente à leitura propriamente dita, os alunos acompanharam a leitura expressiva do texto “Diz-me o que comes, digo-te quem és!” efetuada pela professora enquanto procediam à identificação de léxico referente à temática em estudo. Realizaram-se exercícios de compreensão, em trabalho individual. Promoveu-se a prática da expressão oral mediante a leitura expressiva do diálogo, em pares. Partindo do texto, efetuou-se a sistematização consolidação do Presente do Indicativo dos verbos irregulares mais frequentes. A manipulação de estruturas incidiu na produção de frases com os verbos em questão. Por fim, os alunos redigiram um diálogo entre o João e o António – continuação da história, segundo indicações dadas (diferentes fins; trabalho de grupo). Posteriormente, procedeu-se à leitura/dramatização de cada desfecho. Como trabalho de casa ficou a atividade de produção escrita de um poema sobre um alimento de que os alunos gostem, seguindo a estrutura do poema (mais os verbos trabalhados).

Na segunda aula, começou-se por corrigir o trabalho de casa e fazer a retroação da aula anterior, descrevendo vários alimentos; ligação dos alimentos a cada refeição. A primeira atividade do plano desta aula incidiu na visualização de um anúncio

publicitário do hipermercado “Pingo Doce” (cf. anexo nº 9). Após a visualização, os alunos participaram numa pequena discussão sobre o que viram e completaram o *slogan* com o verbo em falta (“venha”). Deste modo, introduziu-se o estudo do modo Imperativo e do Presente do Conjuntivo. Primeiramente, fez-se uma sistematização no quadro do paradigma do modo Imperativo, completando uns esquemas para o efeito. Com o objetivo de contextualizar a ocorrência dos modos verbais elencados e de categorizar o léxico relacionado com as receitas e com a alimentação, em geral, procedeu-se à audição da confeção de uma receita de caldo verde. Numa primeira audição: os alunos ouviram o texto e tentaram adivinhar qual a receita. De seguida, ordenaram imagens sobre a receita, identificando os seus ingredientes; numa segunda audição: os alunos confirmaram as suas respostas. Insistiu-se no alargamento lexical, mediante a exploração de itens lexicais relacionados com a alimentação (exercícios de ligação e de categorização). Seguiram-se exercícios de sistematização e manipulação de estruturas relativamente ao modo imperativo, como, por exemplo, a reescrita da receita, usando os verbos no imperativo. Esta atividade ficou para trabalho de casa, por falta de tempo.

4.3.2. Os instrumentos de recolha de informação

À semelhança do efetuado com o primeiro ciclo, procedemos à análise do vocabulário que os aprendentes mais utilizaram aquando da realização de um diálogo travado entre um paciente e o médico num consultório (cf. anexo nº 4). Atendendo às especificidades desta tipologia textual, constatamos que, por exemplo, há apenas 14 ocorrências de conectores frásicos num universo de 9 produções escritas. Contrariamente ao que se apurou no primeiro ciclo, neste segundo verifica-se uma grande heterogeneidade quanto às L1 dos autores dos textos em análise: 1- esloveno; 1-hindi; 1 alemão; 1 dinamarquês; 1 búlgaro; 2 polacos e 2 inglês. No entanto, aferimos que, tal como no primeiro ciclo, os

nomes e os verbos são as classes de palavras que registam mais ocorrências, 160 e 116, respetivamente. Será igualmente interessante averiguar que as locuções e os conectores frásicos são as que apresentam menos ocorrências. O uso condicionado destas classes de palavras prende-se com a tipologia textual em causa. Contudo, tal causa não nos parece ser válida para explicar o uso pouco frequente de adjetivos e pronomes (cf. anexo 2, gráfico nº 16).

4.4. Terceiro ciclo

O grupo deste terceiro ciclo foi o mesmo que o do segundo ciclo. No entanto, registam-se diferenças quanto ao desempenho em sala de aula, dado que dois meses distanciam a prática anterior desta. Os aprendentes, nesta segunda intervenção, mostraram-se mais motivados e sensíveis à aprendizagem, participando e interagindo mais. Embora nem todos os elementos o demonstrassem (por falta de assiduidade e estudo), um grande número evidenciou já sinais de progressão em termos da aprendizagem da LE, sobretudo a nível da compreensão e produção escritas. Tal esteve patente na capacidade que demonstraram em estabelecer paralelismos, associações, conexões intralexicais sobre a temática desta unidade didática.

4.4.1. A aplicação

A unidade didática deste terceiro ciclo materializou-se apenas numa aula de cento e vinte minutos, intitulada “Festas Populares” (cf. anexo nº 10). O contexto desta aula, à semelhança das unidades didáticas anteriores, centrou-se no desenvolvimento da competência lexical. Os objetivos principais incidiram na aquisição de conhecimentos sobre a cultura portuguesa – tradições: santos populares; no desenvolvimento do léxico, através da reflexão sobre as relações das palavras em contexto, aliado ao desenvolvimento da competência intercultural. Os principais objetivos subjacentes a

esta unidade foram os seguintes: aquisição de conhecimentos sobre a cultura portuguesa – tradições: santos populares e desenvolvimento da competência lexical, refletindo sobre as relações das palavras em contexto. Segundo esta ordem de ideias, elaborou-se um esquema lexical em torno da palavra “verão”; atividade que decorreu em interação oral entre a professora e os alunos. Já neste momento se fez uma introdução ao tópico gramatical, a saber: às preposições de movimento com o recurso a um cartaz relativo às festas de S. João no Porto (cf. anexo nº 7). Os alunos foram chamados a descrever as imagens do cartaz, identificando todas as tradições e costumes destas festas. Para que pudessem completar o trajeto contemplado no cartaz, os alunos visualizaram um vídeo sobre a mesma festa popular. Deste modo, estava feita a preparação e criada a predisposição, sobretudo em termos lexicais, para a leitura e compreensão de um texto informativo sobre os santos populares (formulação de perguntas oralmente - diálogo transversal - distinção entre as ideias principais e as secundárias - preenchimento de um quadro; correspondência de frases. Houve também espaço para partilha de experiências relativamente às festas e tradições populares nos países dos alunos. Por fim, como atividade de pós-leitura, os alunos tiveram oportunidade de aplicar o léxico aprendido e o item gramatical, delineando um trajeto sobre as rusgas populares, com a ajuda de um mapa da cidade.

4.4.2. Os instrumentos de recolha de informação

Para se efetuar uma análise do vocabulário mais frequentemente utilizado pelos aprendentes neste terceiro ciclo, procedeu-se, à semelhança do procedimento experimentado nos ciclos anteriores, à recolha de 7 textos escritos relativos à descrição do dia anterior, produzidos por aprendentes com diferentes L1: 1 esloveno; 1 hindi; 1 alemão; 1 búlgaro; 2 polacos e 1 inglês. No topo das palavras mais usadas encontramos os nomes, com 139 ocorrências, seguidos dos verbos com 98 ocorrências e as

preposições, com 44 ocorrências (cf. anexo 2, gráfico nº17). Ainda neste ciclo procedeu-se a uma análise do léxico (cf. anexo nº 2, gráfico nº 18) estudado durante as diferentes unidades didáticas, descritas anteriormente. Elaboraram-se diferentes exercícios para efetuar a revisão do léxico estudado nas diferentes temáticas, a saber: categorização; formação de palavras (substantivos – verbos); sinonímia e antonímia; legendagem; exclusão de hipóteses (caça ao intruso); combinação de sílabas e contextualização (completar um texto com palavras dadas).

Os aprendentes revelaram mais dificuldades na realização do exercício de sinonímia e neste último, dado que exigia que se usasse o vocabulário em contexto. O texto testado incidia num tema já abordado nas aulas, porém, a maior parte dos alunos não conseguiu estabelecer associações entre o significado da palavra de forma isolada e com as frases em contexto, sendo que apenas dois em nove aprendentes foram capazes de usar o vocabulário adequadamente (55, 56%). Relativamente ao exercício de sinonímia, houve apenas 51, 85% de respostas certas. Os alunos provaram ter mais facilidade nos exercícios de categorização (94, 74%) e antonímia (100%). Em termos gerais, os resultados dão conta de um balanço positivo: 81,06% de respostas corretas.

5. Discussão e conclusão

De acordo com o QECR, é possível controlar a amplitude e domínio vocabulares segundo os princípios orientadores que transcrevemos, relativamente ao nível de proficiência A1/A2, respetivamente:

Amplitude vocabular: Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas. Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as

necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.

Domínio vocabular: Não há descritor disponível. É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas. (CE, 2001: 160)

Analisando os dados obtidos, resultantes do levantamento do léxico mobilizado pelos aprendentes, constatamos que num universo de 22 produções escritas, os nomes (478 ocorrências) e os verbos (339 ocorrências) foram as classes de palavras mais usadas pelos diferentes grupos de aprendentes nos três ciclos (cf. anexo nº 2, gráfico 19). As classes que acusam menos ocorrências foram as locuções (30 ocorrências), os pronomes e as preposições (53 ocorrências). Embora tenhamos verificado que os aprendentes foram capazes de mobilizar vocabulário suficiente para expressar situações do dia a dia (mesmo que esse repertório seja limitado e apenas se reporte a situações do quotidiano concretas), com estes resultados concluímos a manifesta necessidade de se trabalhar futuramente com mais insistência essas classes morfológicas, mediante a abordagem de temáticas que cobram esses itens gramático-lexicais de modo mais explícito. Por exemplo, através da promoção de outras tipologias textuais.

Com vista a colmatar essas lacunas, apresentamos duas propostas que poderão ajudar a superar as dificuldades evidenciadas. Na primeira proposta, no âmbito da temática *A Revolução dos Cravos*, (cf. anexo nº 12) e apelando aos dados sócio-culturais, decidimos propor um trabalho com as expressões idiomáticas, aspeto semântico-lexical que não tinha sido ainda trabalhado. Destinamos esta proposta de aula ao grupo do primeiro ciclo, pelas características que referimos. Assim, ao apresentarmos diferentes tipologias textuais (crónica; canção/poema) das trabalhadas nas aulas de regência, pensamos promover um trabalho mais profícuo relativamente ao ensino-aprendizagem do léxico, por este ser trabalhado sempre em contexto e, portanto, contribuiríamos

produtivamente para o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, aduzimos a realização de exercícios de categorização e sinonímia e antonímia que sustentem a memorização do vocabulário novo no léxico mental.

Incluindo os aspetos sócio-culturais na nossa abordagem lexical, apresentamos uma segunda proposta, cujo tema prende-se com *Descobrir Portugal*, ou seja, adquirir conhecimentos sobre o país em que estão a estudar a língua através da descrição de imagens; interpretação de diferentes tipologias textuais; dinamização de atividades relacionadas com a oralidade, etc. Se é verdade que compete ao professor de L2/LE proporcionar o desenvolvimento das competências comunicativas diretas, cabe-lhe também proporcionar aos aprendentes o contacto com produções linguísticas diversas.

Propomos a análise de diversos textos: uma canção; um poema e um conto (cf. anexo nº 2). Assim, numa primeira audição de «Canção do Mar» de Dulce Pontes, os alunos teriam que dar um título à canção. De facto, é importante que os alunos primeiro percebam o sentido geral de um texto e só depois prestem atenção aos seus pormenores, nomeadamente mediante completar espaços. Seguidamente, propomos a leitura do poema «O Mar» de Pedro Ayres Magalhães. Os alunos teriam que encontrar semelhanças em termos de conteúdos entre os dois textos, verificando, portanto, que ambos tratam do mar. Neste momento, os alunos tomariam consciência do quão importante é o mar na cultura portuguesa. Não só meio de subsistência (pesca; turismo), mas também inspiração para muitos dos autores portugueses. Com o objetivo de promover um espírito de cooperação entre os alunos e de dinamizar atividades que permitam aos alunos dialogar entre si, pensamos ser de todo plausível dividir o texto e a turma em dois grupos. O grupo A terá que ler o excerto A, em silêncio, mas irá fazer perguntas aos alunos do grupo B sobre o que irá acontecer a seguir. Por sua vez, os alunos do grupo B terão que questionar os seus colegas sobre o que acontecera antes.

Desta forma, criar-se-á a oportunidade para os alunos se ouvirem uns aos outros, ajudando-se mutuamente, pois, apesar de ser o professor quem assegura, monitorizando, todas as dinâmicas, não se deve ouvir muito a sua voz, principalmente em níveis de iniciação. Os alunos devem ter espaço para participarem oralmente de modo descontraído e com um sentido de entreajuda. Depois da interpretação e exploração textual, os alunos teriam que identificar todas as locuções verbais presentes em ambos os excertos. Primeiramente, com a ajuda do professor, iriam identificar a primeira construção e só depois, tendo a certeza de que todos os alunos não tinham dúvidas acerca da estrutura formal desta construção, é que faria, então, o seu levantamento.

Como última tarefa para esta aula, sugerimos que se pratique a oralidade (tão fulcral neste nível) através da dinamização de um *role-play*, cujo tópico é «Vou andando». A propósito desta locução verbal, o professor diria que é de facto um traço caracterizador do povo português, explicando todas as implicações que levanta (conformismo; comodismo perante o *status quo*). Apresentamos duas personagens: um típico pescador resignado com a sua situação e um estudante estrangeiro. Tentando encarnar as preocupações do pescador e o otimismo do estrangeiro, os alunos teriam que usar as estruturas das locuções verbais, vistas ao longo da aula, para apontar soluções para os problemas dos portugueses. Cada grupo teria que apresentar o seu diálogo à turma, dramatizando-o. Seria igualmente interessante proceder à sua gravação para que depois, em conjunto, se pudesse fazer sua correção (auto e coavaliação).

CONCLUSÃO

“Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo”

Ludwig Wittgenstein

Hoje em dia torna-se indispensável comunicar num mundo plurilingue que se pretende intercultural. Ser capaz de agir adequadamente perante uma realidade sócio-cultural diversificada é contribuir para uma melhor integração dos diferentes povos que todos os dias interagem entre si, direta ou indiretamente.

Um ensino-aprendizagem de LE que promova a alteridade, isto é, o mundo visto pelo *Outro*, e simultaneamente por um *Eu* que se constrói como falante plurilingue, é determinante para uma integração justa.

Durante a minha experiência como assistente de línguas - Comenius, ao abrigo do Programa Socrates Leonardo da Vinci, estando num país cuja língua não dominava, tomei consciência da necessidade que para me integrar socialmente não bastava ser fluente numa outra LE, falada por quase toda a população. Aprender a língua do país de acolhimento é fundamental, porque ela representa o modo de ser e estar do povo que a fala. Num nível inicial, o domínio do léxico nuclear da L2 torna-se imprescindível como acesso aos aspetos pragmáticos e contextuais envolvidos nas interações sociais, como marcas distintivas da cultura da língua-alvo. Todos estes aspetos estão presentes no léxico fundamental de uma língua e, por conseguinte, na cultura do quotidiano, tão imediata, e cujo acesso é necessário a um aprendente em contexto de imersão, sobretudo em níveis mais elementares.

Foi neste sentido que decidimos optar por dinamizar diferentes atividades e estratégias que promovessem o desenvolvimento da competência lexical, como parte integrante da competência linguística. Constatamos que o enriquecimento do léxico em níveis iniciais abarca inúmeras vantagens no desenvolvimento da competência comunicativa. O

aprendente ao ter um maior domínio e amplitude do léxico necessário à comunicação estará mais bem preparado para se afirmar enquanto agente social. Como afirma Bérard:

Il semble que le climat créé dans la classe doit favoriser les interactions entre les apprenants, que l'écoute entre les participants est capitale puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon les moyens dont il dispose: l'essentiel étant qu'il puisse communiquer du sens à travers la langue étrangère. Le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs. (1991:57).

Cabe ao professor de PL2/PLE adotar uma atitude descentralizadora, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e incentivar as interações dentro da sala de aula.

Além disso, concluímos igualmente que não é suficiente que o professor de (P)L2/LE promova atividades originais e motivadoras que vão de encontro aos interesses e especificidades dos seus alunos, mas também que opte por materiais autênticos que permitam a contextualização das unidades lexicais, elicitando os aprendentes para inferir os aspetos sócio-culturais, presentes no *tema* e no *rema*, culturalmente marcados no léxico da língua-alvo.

Este trabalho de investigação-ação incidiu na adaptação de materiais e atividades, tendo em conta os princípios basilares de uma abordagem lexicocultural, a fim de se concorrer para a proficiência lexical dos aprendentes e, por conseguinte, a realização da comunicação de modo concreto e face aos parâmetros particulares de cada situação. Foi nosso propósito pôr em prática um ensino-aprendizagem que permitisse aos aprendentes um contacto mais próximo com o léxico e os aspetos sócio-culturais da língua a ele associados, incidindo-se no léxico fundamental, nuclear. Tratando-se de grupos de iniciação, esse alargamento incidiu sobretudo na aprendizagem explícita, de modo a

motivar as escolhas dos aprendentes relativamente ao léxico disponível. Neste sentido, procurou-se analisar o léxico segundo o ponto de vista da funcionalidade das unidades lexicais que o compõem, reforçando as associações intra e interlexicais. Para tal recorreu-se a diferentes atividades: categorização, sinonímia, antonímia, associação de ideias, partindo do contexto para voltar a ele. Propusemo-nos a desenvolver a competência lexical a fim de motivar escolhas de vocabulário a partir de um léxico mental progressivamente estruturado em campos conceituais. Quanto mais palavras um aprendente conhecer, mais preparado estará para representar o mundo. (VILELA, 2002).

Alertamos para a limitação do nosso estudo quer devido ao número restrito dos docentes de PL2/PLE inquiridos, como já dissemos, quer devido às especificidades do *corpus* realizado. No entanto, a análise desses dados forneceu-nos indícios para fundamentar a pertinência do nosso estudo de caso. Além disso, as atividades propostas poderão ser adaptadas em função dos objetivos formulados, das temáticas a abordar e das particularidades dos contextos de aprendizagem em causa.

A realização deste trabalho permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos numa área que sempre me interessou bastante e que considero de extrema importância na formação de um professor de PL2/PLE. Espero que, apesar de modesto, este contributo seja útil para muitos docentes de PLE/PL2 e os ajude a lidar com a abordagem lexical de uma forma mais informada e eficaz pedagogicamente, em que os principais beneficiários sejam os aprendentes de PL2/PLE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILL, (1996) M. *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- AITCHINSON, J., (1994) *Words in the Mind, An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell, pp.105-107.
- ANDRADE, A. I., SÁ, C. M., (2003) “A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas”, *Formação de Professores*, Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos, Série Línguas.
- ANDRADE, A. I. & SÁ, M. H. A. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Rio Tinto: Asa.
- ANDRADE, E., (2001), *Eugénio de Andrade Poesia*, Prefácio de Óscar Lopes, Modo de Ler, Editores e Livreiros, Rostó Editora.
- BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: Clé International.
- BIZARRO, R., (Org.), (2006) *A escola e a diversidade cultural, Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Areal Editores.
- BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2004). Educação Intercultural, Competência Pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: Secção de Estudos Franceses (ed.). *Estudos de Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: FLUP, 57-69.
- BLECUA, J. M., (1979) *Linguística e Significação*, Linguística e Comunicação, Salvat Editora do Brasil, S.A.
- CANALE, M., & SWAIN, M., (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Candlin, C.
- CHOMSKY, N., (1978) *Aspetos da Teoria da Sintaxe*, Arménio Amado – Editor, Sucessor – Coimbra, 2ª edição.
- CORREIA, M., & LEMOS, L. S. P. de, (2005) *Inovação lexical em português*, Edições Colibri, Associação de Professores de Português, Lisboa.

- DUARTE, I., (1991), “Funcionamento da Língua: A Periferia dos NPP”, in *Delgado-Martins, Raquel et alia, Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Lisboa, Colibri, pp. 45-59.
- DUARTE, I., (1997), “Ensinar Português: Para Quê e Como?”, in *Palavras*, 11, pp. 66-74.
- ELLIS, R., (1994) “A Theory of Second Language Acquisition”, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Londres, Academic Press, 1994, pp. 79-114.
- FIGUEIREDO, O. & BIZARRO, R. (1997). “A leitura como um processo cognitivo”, in Pinto, G., Veloso J., & Maia, B. (1999). *Atas do XXI Congresso da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, 465-470.
- GALISSON, R.C. D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, p. 612
- GÍVON, T. (1995), *Functionalism and grammar*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- GLEITMAN, L., B. L., (1994) *The Acquisition of the Lexicon*, The Mit Press Cambridge, Massachusetts, London, England.
- HALLIDAY, M. A. K., (1985) *An introduction to functional grammar*, New York, Edward.
- HATCH, E. & C BROWN (1995) *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge, CUP.
- HOEY, M., (2005) *Lexical Priming, A new theory of words and language*, Routledge, Oxon.
- HYMES, D. H., (1984) *Vers la compétence de communication*, Langues et apprentissage des langues, Hatier – CREDIF.
- JACKENDOFF, R., (1995) *Languages of the mind*, Essays on Mental Representation, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- KOCOUREK, R. (1991) *La langue française de la technique et de la science*. 2^è. éd. Wiesbaden: Brandstetter Verlag.

LAUFFER, B., (1997), What is in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words, N Schmitt & M McCarthy (eds.) *Vocabulary, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, pp. 140-155.

LEGUTKE, M. & THOMAS H. (1991), *Process and Experience in the Language Classroom*, Essex, Longman.

LEWIS, M., (1996) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

MCCARTHY, M., (1984) A new look at vocabulary in EFL, *Applied Linguistics* 5, pp. 12-22.

MOLINA, J. R. G. (2004). Las unidades léxicas en español. La Enseñanza de Léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera *Revista Carabela Segunda Etapa* nº 56: 27-50.

NIEZGODA, K., RÖVER, C., (2001), “Pragmatic and Gramatical Awareness – A Function of the Learning Environment?” in ROSE, K., KASPER, G., (ed.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 63-79.

NUNAN, D., (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

PÉREZ, M. I. S. (2006). *La Enseñanza del Léxico en Español como Segunda Lengua*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Campos de San Vicente, Alicante: Imprenta Kadmos.

PINTO, A.D & MIRANDA, C. (2006), “Português como Língua Não Materna e Cidadania: Metodologia Prática Pedagógica e Reflexões Suscitadas”, in *Idiomático: Revista digital de didática de PLNM*, nº 6, Lisboa.

Português Fundamental, Vocabulário e Gramática, Tomo I, Instituto Nacional de Investigação Científica Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1984.

REIS, F. L., (2010) *Como elaborar uma Dissertação de Mestrado*, segundo Bolonha, Pactor.

RIO-TORTO, G., (2006) “O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais” In: ATHAYDE, M. F., (coord.), *Estudos sobre léxico e gramática*. Coimbra, Cadernos do Cieg nº 23, 2006, p. 11-34.

RIO-TORTO, G., (2007), Caminhos de renovação lexical: fronteiras do possível In: ISQUERDO, A. N. & ALVES, I.M (org.), *As ciências do léxico*. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, vol.3. Campo Grande, São Paulo, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, Humanitas. 2007, p. 23-39.

RIO-TORTO, G., (2005) Organização de redes estruturais em morfologia. In: RIO-TORTO, G., FIGUEIREDO, O. & SILVA, F. org., *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (volumes I e II). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. I, p. 219-235.

ROCHA, H.A. S., (2010) *A Perspectiva Intercultural na aula de Língua Estrangeira*, Dissertação de Mestrado em Ensino de Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

SÁ, M. H. A. *et al.* (2003). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Estudos temáticos 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SAUSSURE, F., (1982) *Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris.

SHEILS, J. (1993). *Communication en classe de langue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

TAKAC, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Second Language Acquisition 27. U.K: Cromwell Press.

VALLEJO, R. M., (2005) *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Arco/Libros, S.L, Madrid, pp.88.

VILELA, M., (1994) *Estudos de Lexicologia do Português*, Livraria Almedina, Coimbra.

VILELA, M., (1995) *Gramática da Língua Portuguesa*: Estudos da palavra; gramática da frase; gramática de texto; Livraria Almedina, Coimbra.

VILELA, M., (1995) *Léxico e Gramática, Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário, Gramática*, Livraria Almedina.

VILELA, M., (1979) *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*, Livraria Civilização Editora, Porto.

VILELA, M., (2002) *Metáforas do Nosso Tempo*, Livraria Almedina, Coimbra.

VYGOTSKY, L. S., (1998), *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, Martins Fontes, São Paulo.

WIDDOWSON, H.G., (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford; Oxford University Press.

SITOGRAFIA:

ANÇÃ, M. H. “A Língua Portuguesa em África”, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2002, vol.1, 2, 14-24, acesso em 29/07/2011, disponível em: <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t2.pdf>

BARBOSA, L., “O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira”, acesso em 8/7/2011, disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/flp/images/arquivos/FLP10-11/Barbosa.pdf>

BIZARRO, R., & BRAGA, F. “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira”. Em *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, org. Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (FLUP). Vol.II. (pp. 823-835). Biblioteca digital da FLUP, 2005. Retirado em 15/07/2011, na www (<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>)

BRINK, A. *Conhecimento prévio e o Léxico: a teia construída no ensino de uma língua estrangeira*, Polifonia, nº 4. 61-74. 2001, acesso em 17/7/2011, disponível em: http://www.fl.ul.pt/unil/pol4/pol4_txt5.pdf

CAMPELO, K. M. B., *O Nome como Matriz de todas as classes: movimentos pragmático-metafóricos da taxionomia das partes do discurso*, disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/pdf/slp07/06.pdf>, acedido a 29 de junho de 2011

COOK, V. Words and Meanings, *Inside Language* (1997), acesso em 7/07/2011, disponível em: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/InsideLanguage/ILvocab.htm>

CORREIA, M., *O Léxico em Movimento*, ILTEC. Acesso em 27/7/2011, disponível em: www.ciberduvidas.com

CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: ASA Editores. 2001, acesso em 20/02/2011, disponível em: http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf

DÍAZ, C. G., Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures, *Didática (Lengua y Literatura)*, vol. 15, 2003, 105:119, acesso em 18/7/2011, disponível em:

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0303110105A.PDF>

FIGUEIREDO, O. (2009) *O Português abre as portas: A quem? E como?*, disponível em: <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/8388> Porto: FLUP, 107-114

GROSSO, M. J., Tavares, A., Tavares, M., *O Português para falantes de outras línguas*, o utilizador elementar no país de acolhimento, Ministério da Educação, 2008, acesso em 19/7/2011, disponível em <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Destaques/Detailhe/45>

IVADY, R. E., Implicit Learning and Second Language Acquisition. *Periodicals of Implicit Cognition*, Budapest, Hungary, 2007, 1, 1-8. Acesso em 28/7/2011, disponível em: <http://www.cogsci.bme.hu/~ivady/sajaticikke/impSLA.pdf>

LEFFA, V.J., “Aspetos externos e internos da aquisição lexical”, in LEFFA, VILSON, J. (Org.). *As palavras e a sua companhia*; o léxico na aprendizagem, Pelotas, 2000, v.1, pp. 15-44, acesso em 20/06/2011, disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf>

LEIRIA, I., *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*, Lisboa, Fundação para a Ciência e Tecnologia – Fundação Calouste Gulbenkian, 514 pp. 2006, acesso em 10/03/2011, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69

MEARA, P., *The dimensions of lexical competence*, 1996, pp. 1-17, acesso em 19/7/2011, disponível em <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf>

SAVIGNON, S. J., Communicative Language Teaching: State of the Art, *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 2., 1991, pp. 261-277. Acesso em 5/6/2011, disponível em:

http://course1.winona.edu/hshi/documents/Savignon_communicativelg.teaching_stateofart.pdf

VILELA, M. (1999), “O ensino da língua na encruzilhada das normas”, *Revista do GELNE*, Ano 1, Nº 2, acedido a 15/7/2011, disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20089/2/mariovilelaensino000084235.pdf>

Anexos

Anexo 1- Questionário

QUESTIONÁRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DO LÉXICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PL2/PLE – NÍVEL A1.2

As respostas a este questionário destinam-se à realização de parte de um trabalho de investigação-ação feito no âmbito da preparação de um relatório de estágio a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obter o grau de Mestre em Ensino de Português Língua Segunda, Língua Estrangeira. Tem como público-alvo os docentes de Português Língua Estrangeira, da FLUP. Responda, por favor, às questões de resposta fechada com uma cruz, de acordo com a opção que considere mais adequada, e de modo objectivo, quando de resposta aberta. O anonimato das respostas é garantido. Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

Objetivos deste questionário:

- . determinar o grau de importância que os docentes de PL2/PLE conferem ao enriquecimento do léxico;
- . conhecer as estratégias usadas pelos docentes de PL2/PLE para o enriquecimento do léxico dos seus estudantes;
- . identificar as actividades praticadas com vista a alargar o léxico dos aprendentes de PLE;
- . demarcar as dificuldades sentidas no ensino-aprendizagem do léxico em contexto de ensino de PL2/PLE;
- . fazer o levantamento de estratégias de remediação utilizadas no ensino-aprendizagem de PL2/PLE.

PARTE I – APRESENTAÇÃO DOS INQUIRIDOS

1. Nome: _____
2. Nacionalidade: _____
3. Idade: _____
4. Habilitações académicas:
 - a. Bacharelato ☐
 - b. Licenciatura ☐
 - c. Pós-graduação ☐
 - d. Mestrado ☐
 - e. Doutoramento ☐
5. Habilitações profissionais:
 - a. Estágio pedagógico:
 - i. Sim ☐
 - ii. Não ☐
6. Nível/eis de PLE que se encontra a leccionar:
☐

- a. A 1.2
 - b. B 1.2 ☐
 - c. C 1.2 ☐
7. Experiência como docente de PL2/PLE:
- a. até 5 anos ☐
 - b. de 6 a 10 anos ☐
 - c. de 11 a 15 anos ☐
 - d. Mais de 15 anos ☐

PARTE II - IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL NAS AULAS DE PL2/PLE

- 1.1. Qual a importância que dá à aprendizagem do léxico numa L2/LE?
- 1.2. Pouco ☐
 - 1.3. Muito ☐
 - 1.4. Bastante ☐
- 1.4.1. Porquê? _____
- _____
- _____
2. Os seus aprendentes têm facilidade na aprendizagem do léxico lecionado nas aulas de PLE?
- 2.1. Muita ☐
 - 2.2. Alguma ☐
 - 2.3. Pouca ☐
 - 2.4. Nenhuma ☐
3. Enfrenta dificuldades na leção do léxico?
- 3.1. Sim ☐
 - 3.2. Não ☐
4. Se respondeu afirmativamente à questão 3, indique os entraves que considera serem os mais comuns na aprendizagem do léxico.
- 4.1.1.1. interferência da L1 ☐
 - 4.1.1.2. interferência de outra LE ☐
 - 4.1.1.3. distância linguística com a LM ☐
 - 4.1.1.4. outras ☐
 - 4.1.1.4.1. quais: _____

PARTE III – METODOLOGIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

1. Que actividades normalmente implementa nas suas aulas para alargar o léxico dos seus aprendentes? Indique as 3 opções que mais utiliza.
- 1.1. chuva de ideias ☐
 - 1.2. mapas lexicais ☐
 - 1.3. jogos ☐
 - 1.4. exercícios de sinonímia e antonímia ☐
 - 1.5. categorização por classe morfológica ☐

- 1.6. outras: ☐
quais? _____

2. Que estratégias considera serem as mais adequadas para o desenvolvimento da competência lexical em aulas de PLE? Indique as 3 opções.
- 2.1. utilização de imagens e sons ☐
2.2. repetição ☐
2.3. associação ☐
2.4. redação escrita ☐
2.5. análise contrastiva ☐
2.6. tradução ☐
2.7. predição ☐
2.8. outras: ☐
2.8.1. quais? _____

3. Na sua opinião, o ensino do léxico deverá ser feito de modo:
- 3.1. implícito ☐
3.1.1. Porquê? _____

- 3.2. explícito ☐
3.2.1. Porquê? _____

4. Que actividades são as mais adequadas para desenvolver a competência lexical no nível que se encontra a leccionar? Indique as 3 opções que mais ☐ utiliza.
- 4.1. leitura e análise de textos ☐
4.2. audição de textos ☐
4.3. formação de palavras ☐
4.4. produção de frases ou textos com o novo léxico ☐
4.5. outras ☐
4.5.1. quais? _____

5. Que estratégia(s) de remediação considera mais adequada(s) para pôr em prática o desenvolvimento da competência lexical? Indique as 3 opções que mais utiliza.
- 5.1. jogos de palavras ☐
5.2. criação de um glossário ☐
5.3. elaboração de *mind-mappings* ☐
5.4. levantamento de itens lexicais de modo isolado ☐
5.5. exercícios de sinonímia e/ou antonímia ☐

Obrigada pela colaboração!

Anexo 2 - Gráficos

Gráfico nº 1 - Idade

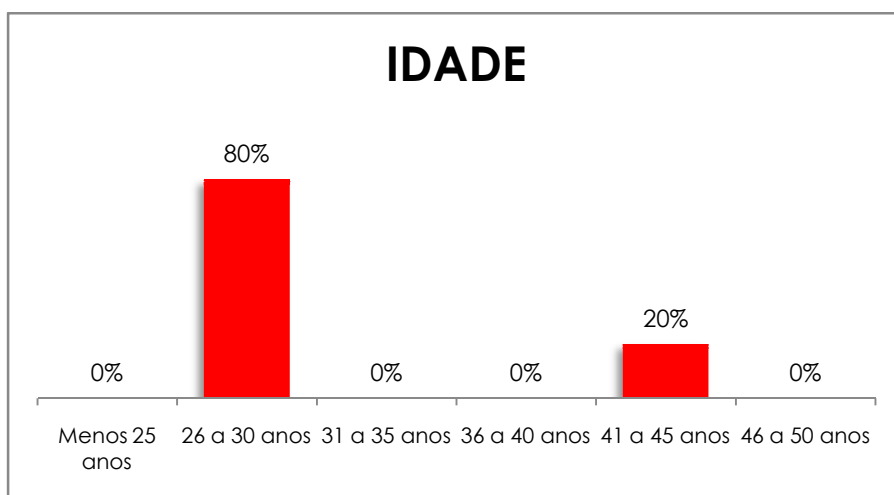


Gráfico nº 2 - Habilitações

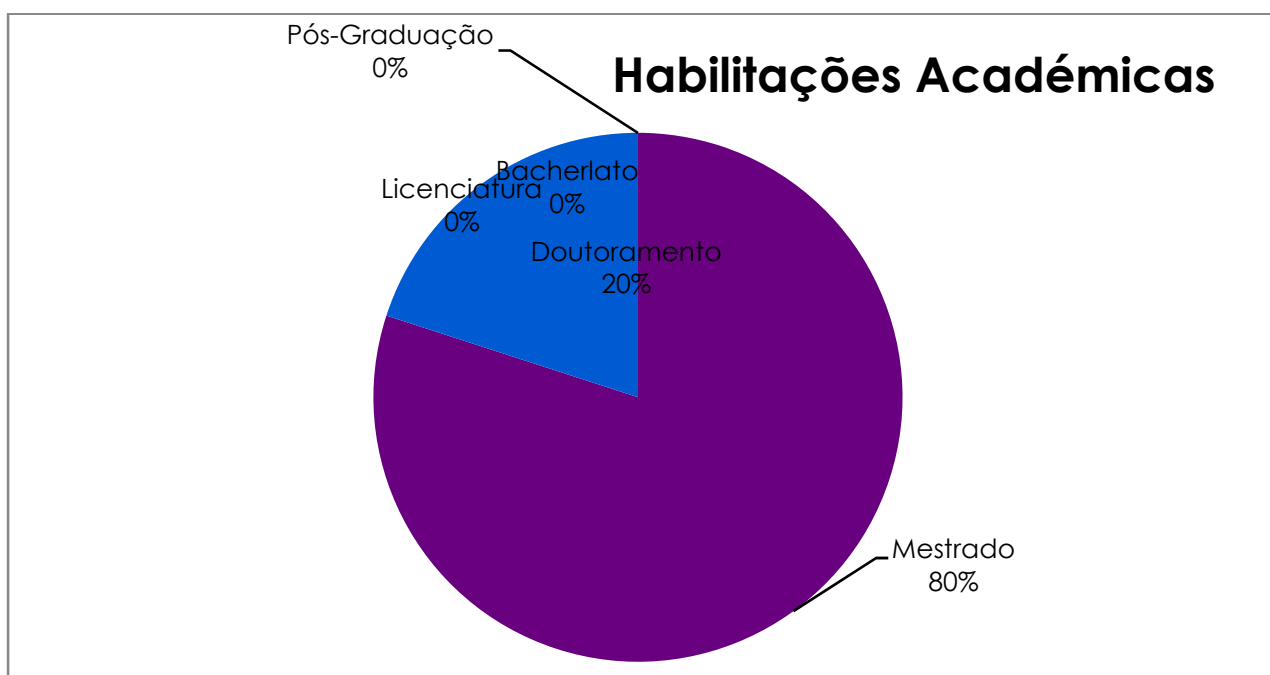


Gráfico nº 3 - Estágio

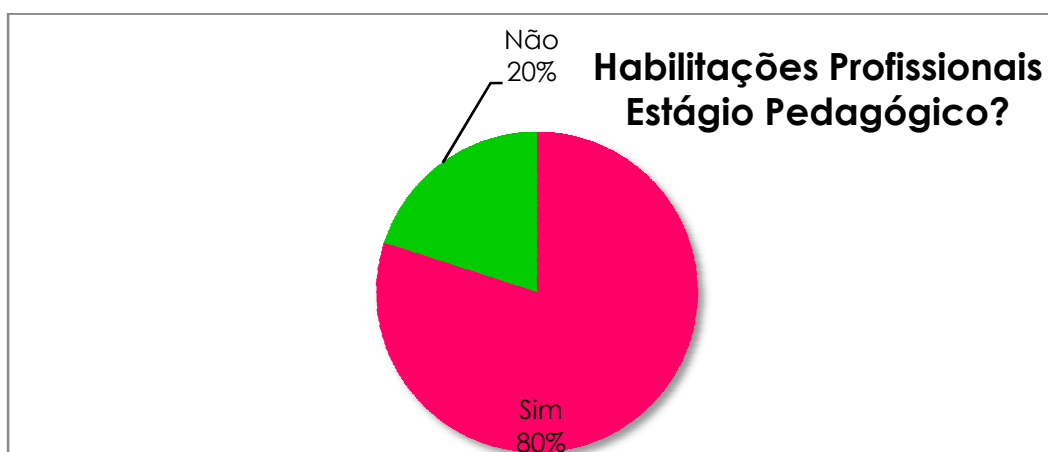


Gráfico nº 4 – Níveis de PLE

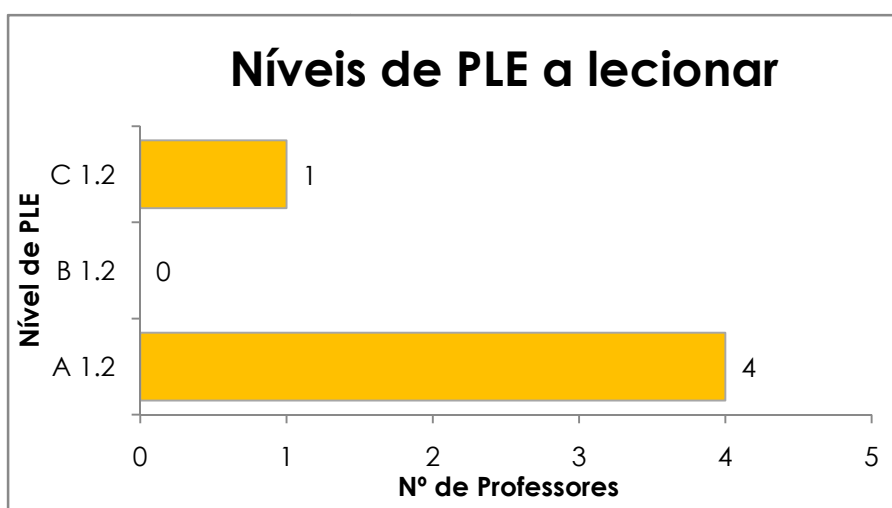


Gráfico nº 5 – Experiência PLE

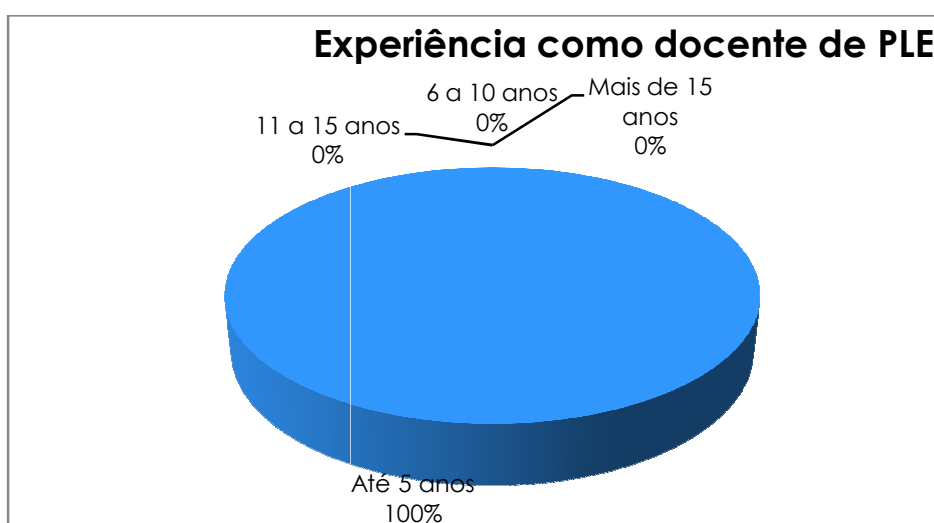


Gráfico nº 6 – Importância do léxico

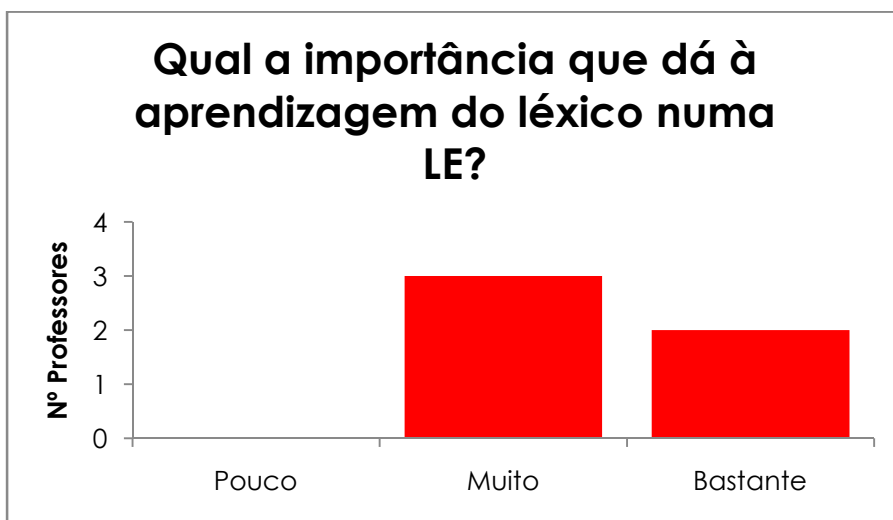


Gráfico nº 7 – Facilidade na aprendizagem do léxico

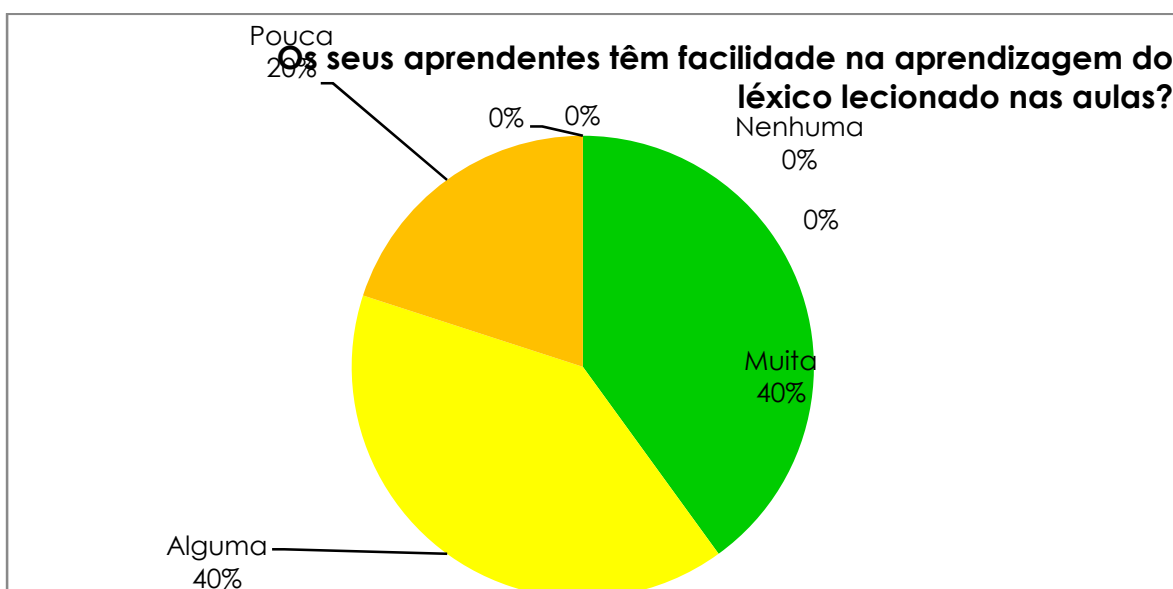


Gráfico nº 8 – Dificuldades na leção do léxico

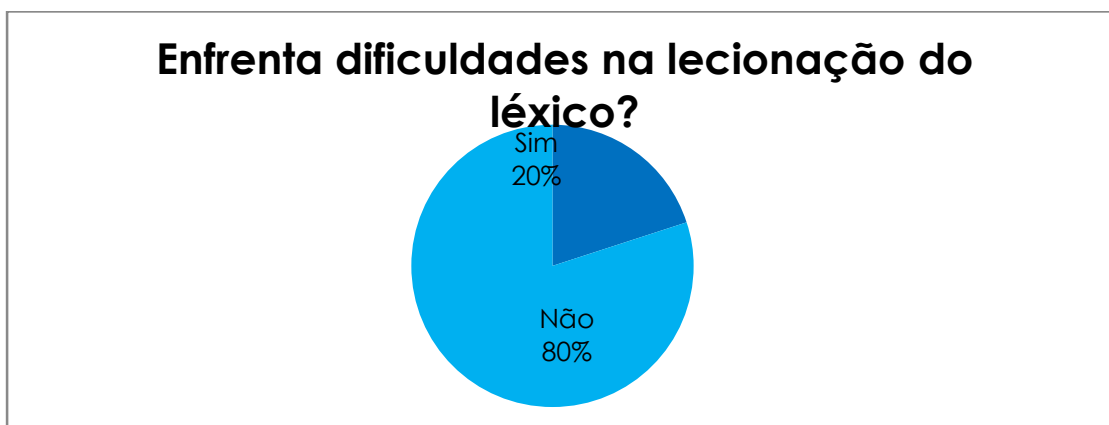


Gráfico nº 9 – Dificuldades na aprendizagem do léxico

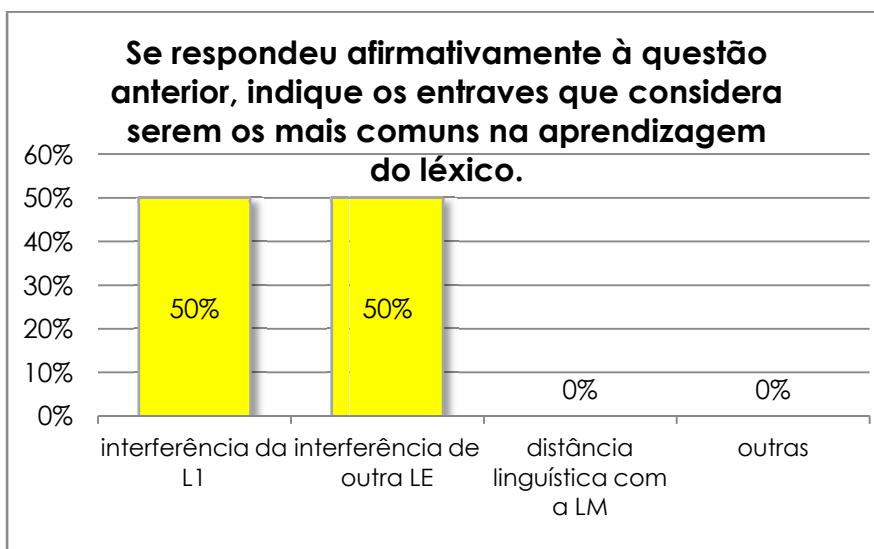


Gráfico nº 10 – Atividades para alargar o léxico

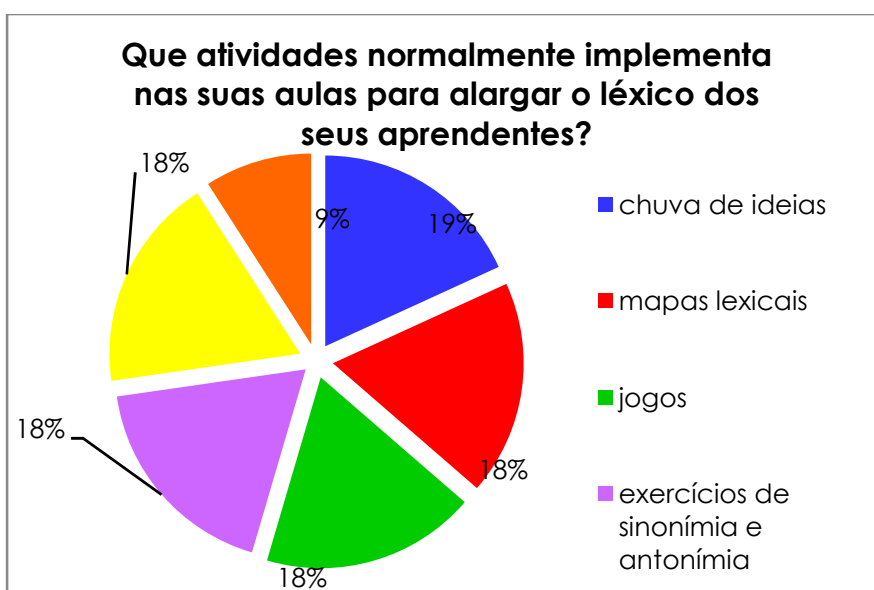


Gráfico nº 11 – Atividades para o desenvolvimento da CL

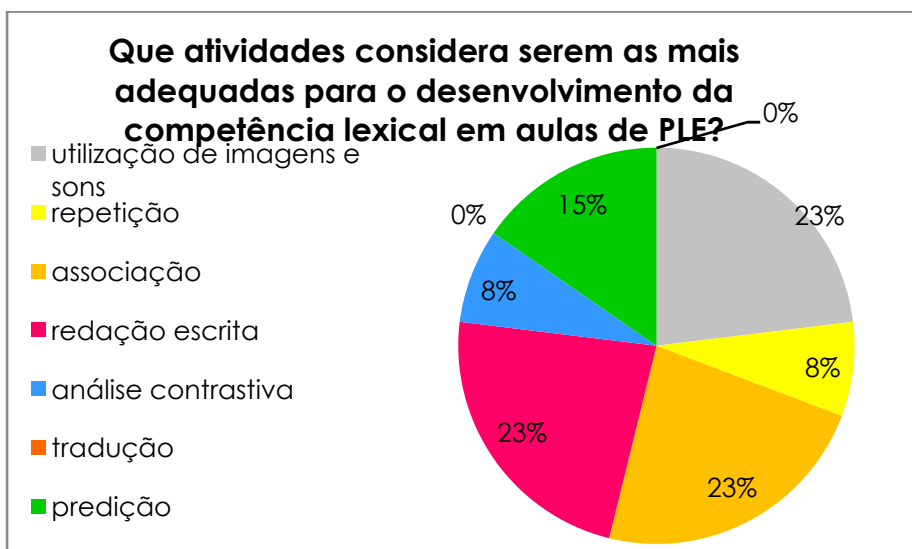


Gráfico nº 12 – Ensino do léxico

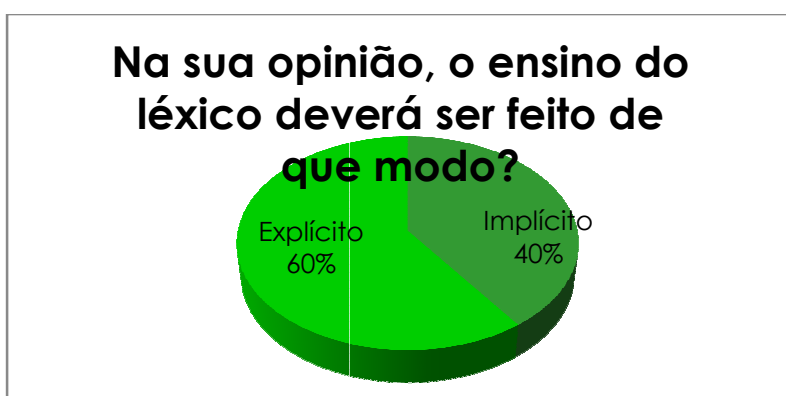


Gráfico nº 13 – Atividades/nível

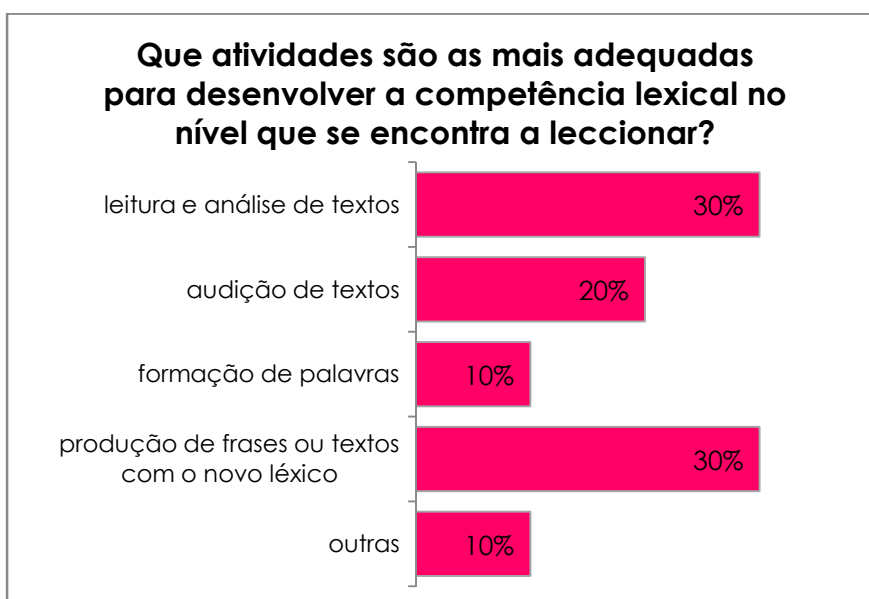


Gráfico nº 14 – Atividades de remediação

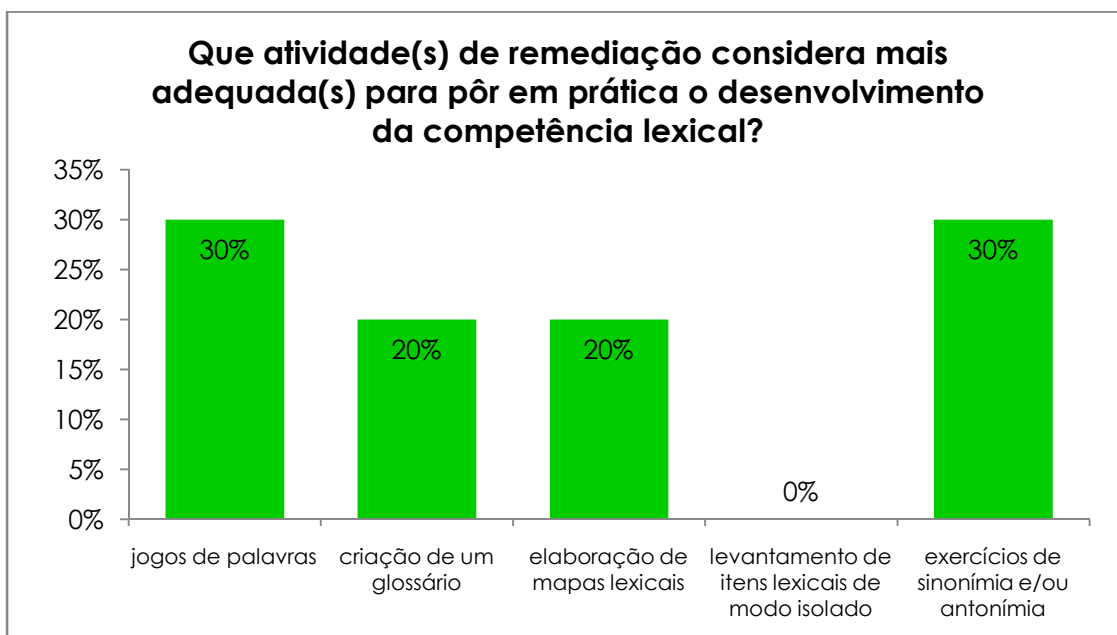


Gráfico nº 15 – 1º ciclo

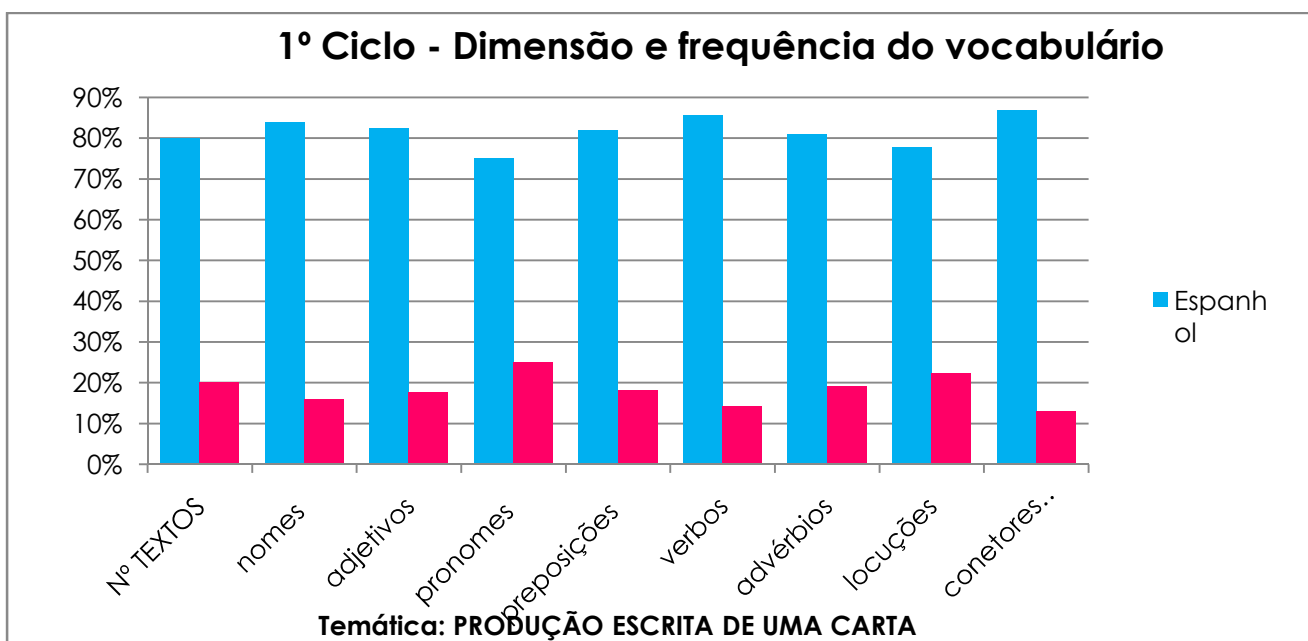


Gráfico nº 16 – 2º ciclo

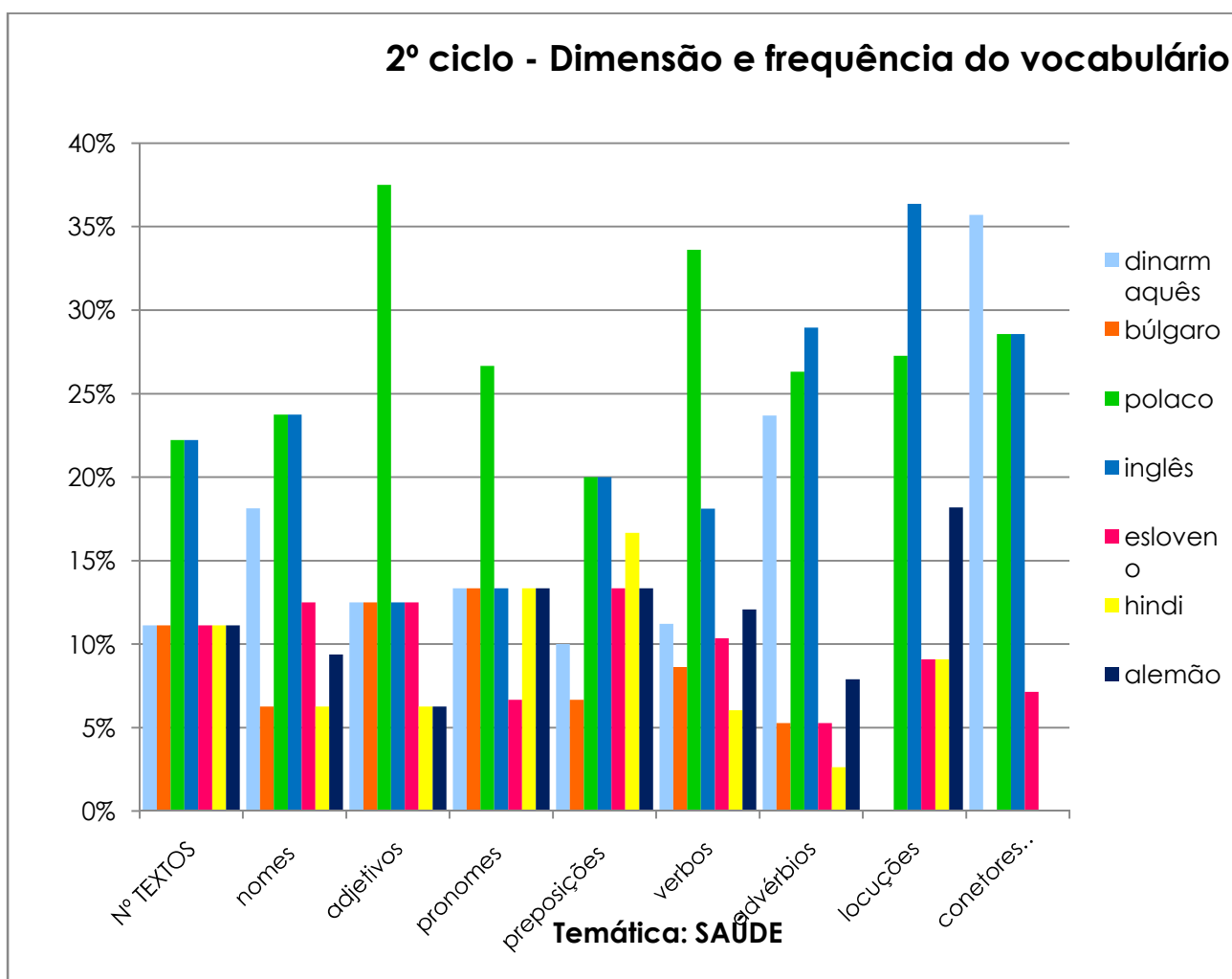


Gráfico nº 17 – 3º ciclo

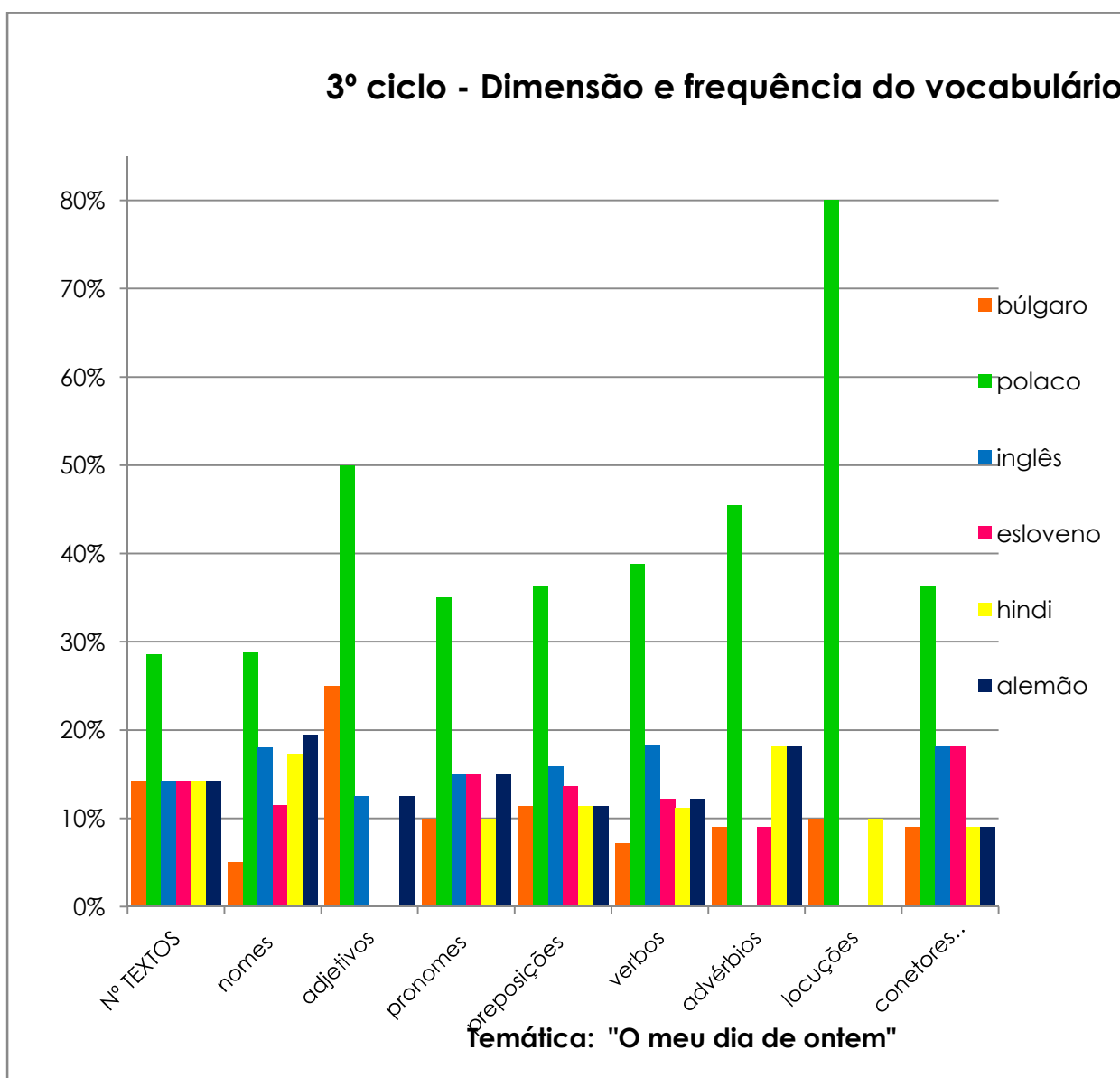


Gráfico nº 18 – Comparação por ciclo

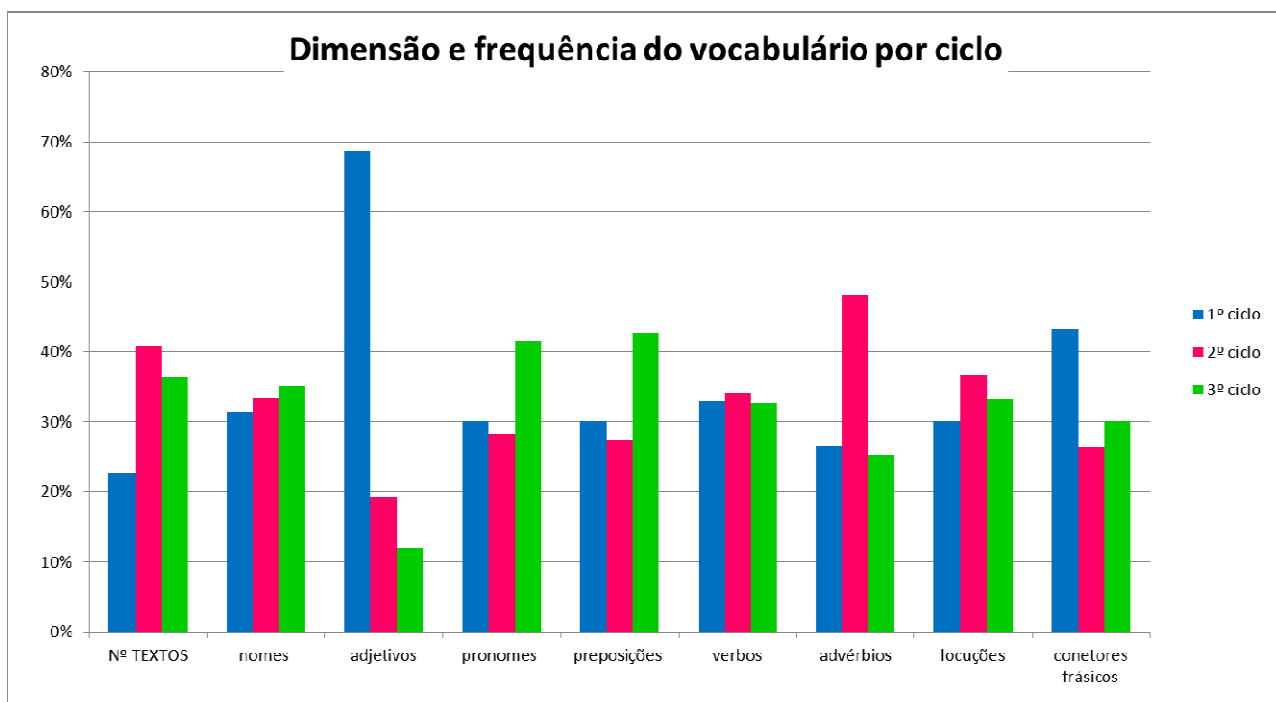
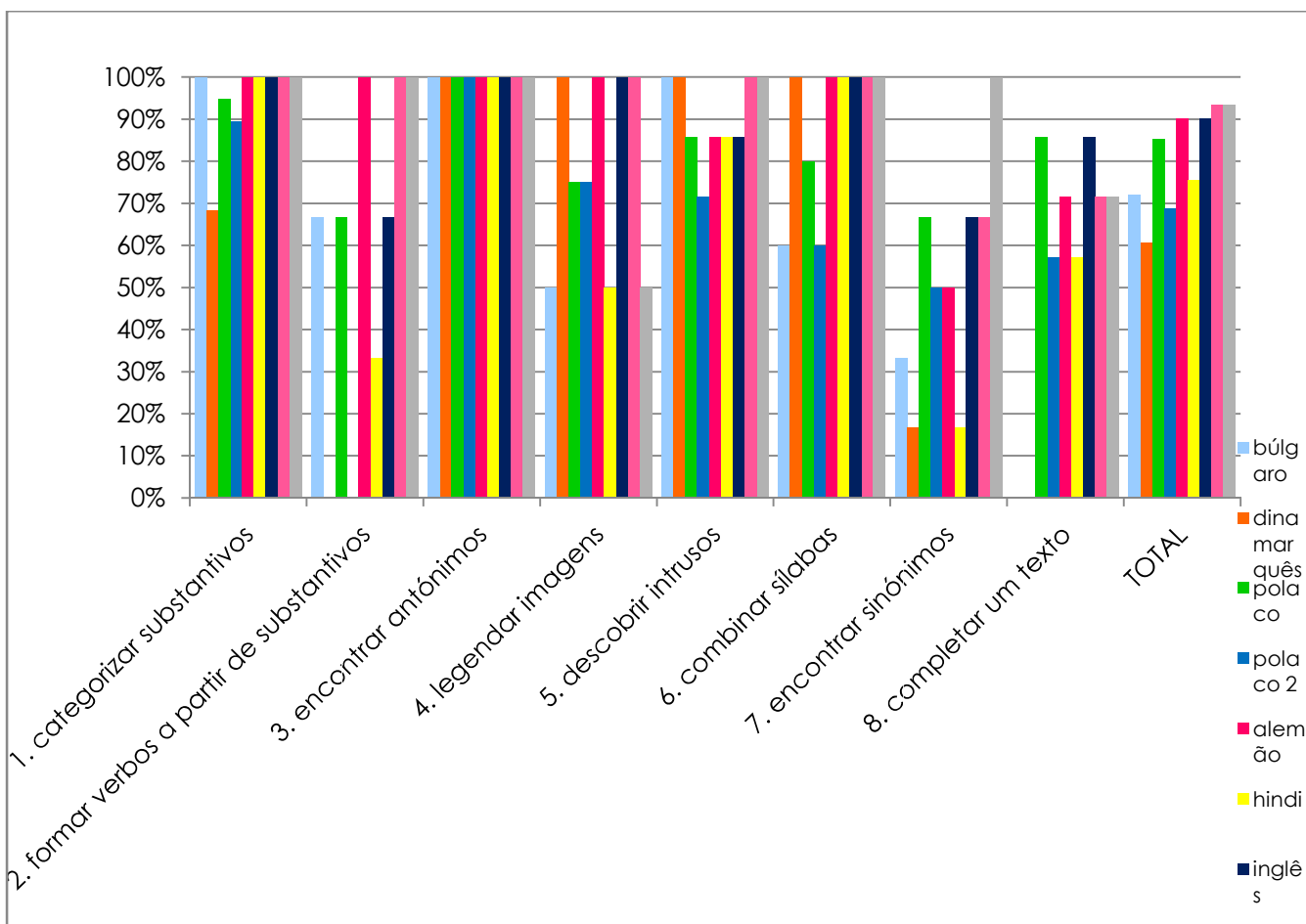


Gráfico nº 19 – Revisão do léxico



Anexo 3: Textos – 1º Ciclo

Aluno 1 – L1 espanhola

Querido amigo Nicola;

Eu sei que no próximo mes de setembro tu vais ir embora para Barcelona. Por isto, eu queria-te dar alguns conselhos úteis e sugestões, espero que sejam bons para ti!

Primeiro, tens que estar tranquilo porque a vida em Barcelona não é muito diferente da vida em Lisboa, a tua cidade. Mais si que é verdade que os horários lá. São um bocado diferentes. A gente catalana come entre a streze e meia e as duas horas e a noite, eles jantam entre as nove e as dez.

as pessoas gostam de sair para os bares sobretudo a tarde e a noite para tomar um café o uma cerveija. Por isso, para ti vai ser normal ver muita gente na rua cuando seja a noite.

Os horários do trabalho em Barcelona também são diferentes: normalmente a gente trabalha até as sete o as oito da tarde. Mais isto pode mudar em cada ofício.

Eu acho que tu vais gostar muito do tempo em Barcelona, porque poucas vezes está a chover e normalmente temos muito sol.

A gente catalana é muito acolhedora com a gente que vem de outros países, porque Catalunha, dentro da sua história, sempre recebe pessoas de diferentes lugares. Eu quero-te aconselhar que tentes de falar o catalão com as pessoas, elas vam a agradecer isto pela tua parte!

Eu espero que tenhas uma boa estança em Barcelona e que gastes muito da cidade e da gente!

Boa sorte!

Aluno 2 – L1 espanhola

Querida Susana,

Acho uma boa ideia que queras ir a Barcelona para visitar a cidade. Eu acho que vois gostar muito.

Quando chegues ao aeroporto podes apanhar um táxi, mas também podes ir de metro e vai ser muito mais barato! Para começar a visitar a cidade podes ir até o centro (a paragem de Plaça Catalunya) e começar a caminhar por as ruas; as Ramblas, o bairro gótico (bairro antigo), a catedral... Nesta zona a muitos bares bonitos e restaurantes para comer bem, mas alguns são para estrangeiros e vão costar-te muito dinheiro!

É, então, uma zona muito fixe para sair de festa, mas não é muito ótima para dormir, porque à noite há sempre muito barulho. É preferível procurar um hotel em outra parte da cidade. Espero que gostes muito da tua viagem e, qualquer dúvida só tens que ligar-me.

Um abraço grande.

Aluno 3 – L1 espanhola

Olá Ivo:

Estou muito contenta de que queiras ir para Espanha. Eu aconselho-te para ir a Valência, a minha terra. Gostarás porque eu sei que tu adoras a praia e o bom tempo te deixará disfrutar-la. Ainda, a gente é muito gira, gostam de sair e conhecer gente.

No trabalho, sei que ficas bem. O trabalho como enfermeiro é um bocado diferente mas não vas a ter nenhum problema. O salário é melhor, assim podras ahorrar.

Também é bom o teu espanhol, não vas a ter dificuldades com os doentes.

Depois de isto, só posso dizer que animo-te a vir, que adoras a cidade, a cultura e espero que também, as pessoas.

Si precisas de alguma coisa, já sabes, liga-me!

Boa sorte e muitos beijinhos.

Aluno 4 – L1 francesa

Bom dia querida Lala,

No próximo mês, tu vais visitar o meu magnífico país. Mas devo-te aconselhar algumas coisas antes que tu chegues.

Em Paris, tu deves visitar os monumentos simbólicos da capital, durante o dia mas também durante a noite. Então, tu vais compreender porque chama Paris, “la ville lumière” – “A cidade luz”.

Infelizmente vais não ver a cidade sob a neve, e mais bonito, mesmo se tu deves sair menos longe.

Lembra-te de comer típicas comidas. No pequeno almoço, comes croissant e “pain au chocolat”, no almoço co crepe e para jantar uma “raclette” com vinho.

Atenção, Paris é uma cidade muito cara porque ela é conhecida no mundo. Mas tu podes encontrar muitos bons restaurantes em alguns bairros ou tu podes sair desta

cidade e visitar bairros, por exemplo, Tours e sua região “Touraine” com seus castels: chateaux de la Loire.

Bom viagem

Beijinhos

Aluno 5– L1 espanhola

Querido François,

agora que vais fazer um erasmus no porto acho que seria interessante escreverte algumas coisas sobre a cidade aproveitando que estou cá. Sabendo como eres acho que vais gostar muito da vida neste novo lugar. Porto é uma cidade que pode ser conhecida toda a caminhar mais vais precisar de boas pernas e pulmões porque não é muito plano. As suas ruas às vezes aparecem como um laberinto mas sempre vais poder perguntar a alguém si te encontras perdido, as gentes portuguesas são muito hospitaleiras. No inicio ajudaron-me muito. Vais ver que conduzem como loucos, que gritam muito e cuspem por a rua mas em geral sempre estão dispostos a ajudar.

O dinheiro não vai ser um problema para ti, porque si comparamos os preços com Paris aquí a vida é muito mais barata.

A parte de trazer umos boms zapatos não esqueces, sobretudo de pegar o parachuva. Aquí está a chover tudo o tempo! E si queres comer bom presunto vais têr de comprar também porqué aquí não é igual de bom.

Preparate para a noite, cá há muitos boms concertos e festas, sobretudo si gostas da música reggae ista vai ser uma boa cidade!

Para encontrar morada não vais têr nenhum problema mas aconselho-te de buscar perto do centro porque si não fora assim vais têr de caminhar muito.

Não posso te dizer todos os lugares onde jantar bem o que podes visitar, mas tems de fazer umas coisas seguro: ir a um lugar para ouvir fados, jantar uma francesinha, ir para algum concerto, comer os pasteis de nata, ir a alguma churrasqueira o comer peixe na ribeira e ir a ver uma partida de futebol.

Beijinhooooos!

Anexo 4: Textos 2º Ciclo

Aluno 1 – L1 polaca

- Bom dia.
- Bom dia, sente-se por favor.
- Como se chama?
- Chamo-me Miguel Antonio.
- Quantos anos tem?
- Tenho 35 anos.
- E qual é sua profissão?
- Sou professore.
- Então de que se queixa?
- Há 5 dias que me sinto doente.
Tenho febre e dor de cabeça.
- Voce teve muito trabalhou ultimamente?
- Sim, muito.
- Dormiu bem?
- Não, não conseguiu dormir.
- Tem apetite?
- Mais ou menos.
- Vou tirar-lhe a temperatura.
- Sim, temperatura esta alta.
- Acho que tem gripe.
- Precisa descansar.
Vou receitar antibiotico.
- Tome um comprimido vezes ao dia.
- Sim claro.

- Gostaria que voltasse daqui a 10 dias.
- Sim, obrigada.

Aluno 2- L1 dinamarquesa

O Medico: Ola Ana, o que ajuda-se?

Ana: Ola O. Senhor. Eu sentir-me muito mal e tenho dor de cabeca.

O Medico: Okay. Tenhas dormir bom noites de passado?

Ana: Não, não... quando fui para a casa a noite, eu sempre estava acordar!

O Medico: Hmmm, uma outro coisa, tenhas febre?

Doente: Sim, anteontem tive 39º e meu energia estive mais ou menos zero!

O Médico: Bebeste agua, serveja ou vinho na dias passado?

Doente: ...ehh, sim mas so um pouco! Porque estou estudante gosto muito vou para a festa com meu amigos.

O Medico: Pronto! Eu acho que o teu corpo quereste mais horas dormir e tambem coisas para comer (mais saudade!)Preferido na proxima dias beber mais agua e tambem dorme bem!

Ana: Okay o senhor. Muito obrigada.

O Medico: De nada. Boa tarde!

Ana: Boa tarde!

Aluno 3 . L1 búlgara

Bom dia! Senhor doatore doi-me o corpo. Voce pode fazer consulta de meo corpo. Si pode sentar. Medico fazia á consulta o aparelho. Pode fazer uma consulta de minha cabeca dorme mal não consigo drumire. Não posso trabalhare. Eu fica muito nervoso. Meu trabalho core mal.

- Não grave
- Não se procupe.
- Obrigado.

Aluno 4 – L1 inglesa

- Bom dia senhor.
- Bom dia, como está?
- Muito bom obrigado, e senhor, tudo bem?
- Não, eu tenho dor de estomaco. É muito irritado e por isso não dormi bem.
- O que é que comou na semana passada?
- Eu comi fruta, massa, vegetais e comi sempre uma sopa antes cada refeição.
- Mmm... é muito estranho. Senhor comou muito bem, então bebeu muita agua?
- Não, não muita, só um cupo por dia.
- Bem, é não suficiente, beba mais agua. Eu recomendo mais ou menos 2 litros diaramente.
- Está bem, eu vou beber mais. Mas, tem alguma coisa pelo dor agora?
- Sim, claro, eu vou passar uma receita. Tome isto dois vezes por dia, está bem?
- Está bem. Muito obrigado senhor dottor.
- Fui o meu prezere. Bom dia e descanse muito em no próximo dias.
- Obrigado.

Aluno 5 – L1 hindi

Doente: Bom dia.

Medico: Bom dia. Como estás?

Doente: Tenho uma problema na perna.

Medico: Qual é da problema?

Doente: O meu pé grava muito, não posso andar.

Medico: Quanto dias estás a grava?

Doente: 3 dias.

Medico: Sim. Sintes sobre de cama/cadeira.

Doente: Sim.

Medico: Nada problema. dê-te uma medicamente.

Doente: Obrigado.

Medico: Sim obrigado. Voltaes na o dia proxima amanha para examenações.

Doente: Obrigado.

Aluno 6: L1 eslovena

M: Bom dia!

D: Bom dia senhor doutor!

M: Diga senhor, o que são problemas?

D: Não posso dormir durante da noite, tenho muitos pesadelos... Eu tenho muito medo...amanhã temos examo de portugues.

M: Eu acho que tenho um comprimento para o senhor. Precisa estudar portugues e com praticar muito, todos as sintomas vai deseparecir.

D: Tem razão senhor doutor. Eu vou para casa e estudar!

M: Muito bem! Boa sorte para amanhã!

D: Muito obrigado!

M: Boa tarde senhor João!

D: Boa tarde!

Aluno 7: L1 polaca

Sr. Silva: Bom dia.

Médico: Bom dia senhor Silva. Sente-se, se faz favor. Há muito tempo que não via! Então de que se queixa?

Sr. Silva: Senhor Doutor, dói-me a cabeça, a barriga e em geral sinto-me muito mal. Acho que vou morrer em breve!

Médico: Calma Sr. Silva. Primerio diga-me o que faz ontem.

Sr. Silva: Eu fui à festa dos vizinhos.

Médico: Aaa...sim...comprendo tudo. O senhor bebeu umas bebidas alcoólicas?

Sr. Silva: Na verdade, sim...mas não muito...talvez quatro cervejas, uma garrafa de vinho tinto e duas caipirinhas e ... não me lembro mais... Então Sr. Doutor... o que é que tenho?

Médico: Pronto, já está. Acho que amanhã senhor vai sentir melhor mas é necessário que descanse, relaxe muito, beba muitos líquidos (água e sumos naturais) e o que é mais importante! Não pode beber as bebidas alcoólicas!

Sr. Silva: Claro! Muito obrigado Sr. Doutor.

Médico: Até à próxima Sr. Silva. As melhoras.

Aluno 8: L1 inglesa

M – Bom dia, entre, faz favor.

D – Bom dia doutor.

M – Sente-se. Tudo bem? Qual é a problema?

D – Tenho dores de cabeça e também um tosse.

M – Quando acontecem os dores de cabeça e um tosse. O tosse é um alergia?

D – Infelizmente não. O meus dores de cabeça acontece quando eu trabalho muito.

M – Tudo bem. Vou passar um receibo pelos dores de cabeca e o tosse. É necessario beber 2 litros agua por dia e também descansar e relaxar há 3 dias. Não pode trabalhar.

D – Muito obrigado doutor!

M – Muito obrigado e até proxima!

Aluno 9: L1 alemã

Médico: Pode entrar!

Doente: Obrigado! Bom dia, senhor Doutor!

Médico: Bom dia! Sente-se, faz favor! Como está?

Doente: Muito mal. Dói-me o coração todos dos dias. Não sei porque!

Médico: Desde quando sente-se desta maneira?

Doente: Há dois meses.

Medico: Chega muito tarde!

Doente: Eu sei!

Médico: Deixe-me examiná-lo.

Doente: Está bem!

Médico: Eu vou passar-lhe uma receita. O senhor tem tomar as pastilhas duas vezes ao dia, depois da comida. Beba muitos líquidos.

Doente: Eu prometo, obrigado, Sr. Doutor!

Médico: Tudo de bom! Até à próxima.

Anexo 5: Textos – 3º Ciclo

Aluno 1 – L1 dinamarquesa

Uma dia na Pingo Doce

Quando o frigorífico na minha casa esta vazio, eu costuma ir para o supermercado perto a rua onde moro. As vezes fui na Pingo Doce a pé, uso 10 minutos um modo.

Ali começo comproos artigos necessidade.

Primeiro alface, tomate, cebola, cenoura, pepino e laranja. Gosto muito comer salada sempre que tempo esta quente. Depois compro mais comida e queria iogurte, pão com cereal e sumo de laranja.

Para comer jantar compro peite de frango, arroz integrais, tomilho e um limão.

Para beber escolher vinho tinto ao Alentejo. As vezestambem compro queijo e uvas e tenho como lanche durante o dia. Seguinte pago e volto para a casa e começo cozinhar.

Aluno 2 – L1 polaca

O meu dia de ontem

Ontem eu levantei-me às 7 horas. Depois de me levantar fui á casa de banho e fiz a barba e tomei banho.

A`s 8 horas tomei o pequeno-almoço na minha cozinha. Quando tomei o pequeno-almoço eu ouvi rádio. A`s 8.20 sai de casa e apanhei o autocarro para ir para a escola. Ao meio dia almocei na cantina com alguns colegas. Depois, estudei na biblioteca áte às quatro horas.

Às seis fiz sempre o jantar. Antes do jantar passei no campo com tres colegas e tomámos um café e conversámos.

As oitoeu telefonei á minha mãe e à meus irmãos. Mais tarde vimos televisão e comemos pipocas e bebemos a água. Eu deitei-me por volta de meia-noite.

Aluno 3 – L1 eslovena

Ontem, acordei às sete horas e levantei-me. Foi para a casa-de-banho e tomei um duche. Pinte-se e depois tomei o pequeno-almoço com meu marido.

O meu marido levou-me para trabalho. Eu comeci a trabalhar as nove horas. As meia hora eu comi o almoço. Trabalhei ate as três horas e depois faço merenda de tarde. Trabalhei ate cinco horas.

Depois de trabalho foi a curso de português. As oito horas foi ao ginásio ate 22.00. Eu faço ceia e li um pouco. Eu vai a dormiras uma de noite.

Aluno 4 – L1 hindi

O meu dia de ontem

Ontem eu levantei na 6.30 horas manha. Depois de duche eu comi pequeno-almoço na 8.30 am.

Na 9.00 horas eu fui o faculdade de ciências a pé. Fiz muito trabalha na Faculdade.

Na 12.30, eu e meu amigos fomos para almoço na cantina.

Na 6.00 horas tarde regressei à casa. Depois vim a casa, fui o minipreço para compras alimentar e outras coisas necessário da casa. Na regressei na casa para o minipreço, cozinhei alimento es para jantar. Na 8.30 horas, comi o jantar. Ate 10.00 pm horas vi o program na televisão. Depois, eu dormi na casa.

Aluno 5 – L1 alemão

Ontem acordei às oito. Às nove e meia eu encontrei as minhas amigas, a Klavdija e a Ana.

Às dez fomos de carro para o centro de compras.

As doze eu comprei uma roupa de surf.

Às doze e meia a Klavdija comprou uma saia amarela.

Às uma hora nos comemos almoço e bebemos refrigerantes em um restaurante.

Às duas voltámos de carro a casa.

Às três eu lavei a minha roupa e a roupa de cama.

Às quatro e meia fui à minha faculdade para trabalhar.

Às sete menos quarto eu falei com os meus pais na Áustria ao telemovel.

Às oito li um livro na minha cama.

Às dez eu adormeci.

Aluno 6 – L1 inglesa

Eu acordei às 6h30. Levantei-me, e fui para a casa-de-banho. Tomei um duche e fiz um barba. Tomei pequeno almoço às 7h. Fui de carro à FEUP e cheguei às 8h00.

Eu li artigos e fiz umas experimentas no laboratório. Euencontrei os estudantes de mestrados. Almocei às 12h00 até 1h00. Comi massa gratinha com ice tea limão e também sopa.

Depois, eu li algumas artigos e escrevi emails. Eu sai às 5h30 e cheguei a casa as 6h00. Eu joguei com a minha filha (Alexandra, tem 17 meses), comi jantar com a minha mulher. Eu dei a minha filha um duche com a minha mulher e deitou na cama. Passei o tempo com a minha mulher vimos televisão e foi a cama e dormi.

Aluno 7 - búlgara

O meu dia de ontem foi un bon dia porque ganhei muito dinheiro.

O teu dia de hoje foi igual ao meu dia de ontem.

Se tu soubesses como correu o meu dia de ontem.?????

Passei o meu dia de ontem a jogar á bola.

O meu dia de ontem foi primeiro dia de trabalho.

O meu dia de ontem foi passado na praia.

Aluno 8 – L1 polaca

O meu dia de ontem

Ontem levantei-me mais cedo porque eu tinha um avião para Faro.

Tomei douche, vestidei-me, fiz a minha mala e saí de casa. Apanhei a metro para aeroporto. No aeroporto chegei o tempo, passei por controle de passaporte e entrei no avião.

Em Faro encontrei com minha mãe e minha irmã quais vieram da Polónia. Primeiro fomos para hostel para deixar a sua malas.

Depois nos fomos ao restaurante para almoçar. Comemos comida português.

O tempo foi bom entao fomos para praia.

Tomamos sol e nadamos no oceano.

À noite voltamos para o hostel. Banhei me vi um programa na TV e fui dormir.

Um dia de compras

Minha amiga tinha um aniversário e eu queria surpreendê-la e preparar a festa para ela. Então fui às compras para comprar alguma coisa para comer e um presente de aniversário. Primeiro fui à loja de roupas.

Em primeira loja encontrei um vestido bonito, mas foi muito caro então eu não podia comprá-lo.

Em segunda loja encontrei um vestido semelhante mas mais barato então eu comprei-o. Depois fui ao supermercado perto da minha casa para comprar alguma coisa para comer na festa. Pensei que fazer o bolo assim que eu comprei fermento em pó, ovos, cacau e açúcar, eu também comprei garrafa de cola, bolachas.

Aluno 9 – L1 inglesa

Ontem acordei às 7h da manhã e tomei pequeno-almoço com a minha namorada.

Eu fui às compras e comprei muitas coisas.

Na farmácia eu comprei pasta dos dentes e ibuprofeno. No correio comprei alguns selos. Na sapataria, eu encontrei alguns tênis que eram muito fixos, então, eu comprei eles também.

Por último, eu tive de ir ao supermercado para comprar alimentos para a próxima semana. Eu comprei oito sacos cheios de alimentos!! A minha mãe comprou só um.

Anexo nº 6: Aula nº1 – 1º ciclo

A -

- 1) Observe as imagens com atenção.
- 2) Escreva uma frase que as descreva.



1.....2.....3.....

B -

1. Leia o texto que se segue com atenção.

“Os excessos do Ano Novo”

Devido aos festejos de fim de ano, o Manuel exagerou um bocadinho...No dia de ano novo, sentia-se muito indisposto, com dores de barriga, vômitos e, então, decidiu ir ao médico.

No consultório:

Médico: Bom dia, Manuel! Então, **diga** lá o que se passa?

Manuel: Bom dia, Sr. Doutor! Ai, Sr. Doutor! Nem imagina...estou mesmo muito mal...

Médico: **Conte** lá...

Manuel: Dói-me a cabeça, a barriga, tenho vomitado...estou quase a morrer, Sr. Doutor!

Médico: Ora vamos lá ver isso... **Abra** a boca se faz favor.

(alguns minutos depois...)

Médico: Ó Manuel, você não tem nada...

Manuel: Mas, Sr. Doutor, eu não me sinto nada bem! (aiiii...)

Médico: Cometeu alguns excessos na passagem de ano?

Manuel: Não, Sr. Doutor...Talvez tenha exagerado um bocadinho...

Médico: Um bocadinho? Explique isso melhor...

Manuel: Não me lembro muito bem, Sr. Doutor... Bebi um pouquinho, mais ou menos uma garrafa de champanhe... Comi meia dúzia de rabanadas, filhós, sonhos, quatro fatias de bolo-rei... muitas uvas passas...

Médico: Talvez não seja necessário dizer mais nada... Isso é que foi andar na farra!

Manuel: Mas não me lembro muito bem... Acordei com umas dores de cabeça e com um sabor amargo na boca... com umas tonturas...

Médico: Já sei qual é o seu problema! Falta de juízo, homem! **Coma** uma canja e **beba** muita água!

Manuel: Água, Sr. Doutor?

Médico: Sim e **descanse**, descanse, Manuel! Bom ano e tenha mais cuidado! Seja mais moderado!

Manuel: Obrigado, Sr. Doutor... Bom ano para si também...!

2. Complete as seguintes frases sobre o diálogo:

a. O Manuel sente-se mal-disposto porque

_____.

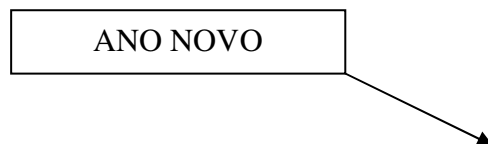
b. O Manuel acordou _____ e _____,
mas _____.

c. O médico não precisa de fazer vários exames para

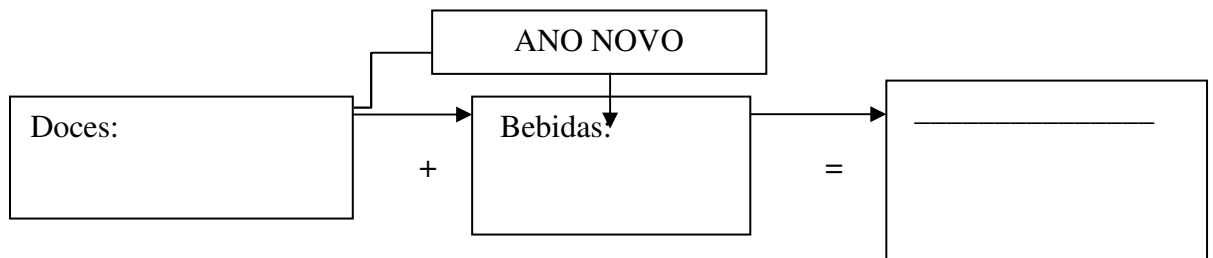
_____.

d. O médico aconselha ao Manuel muito _____ e
para _____.

3. Complete o seguinte esquema com palavras do texto relacionadas com “Ano Novo”.



4. Reagrupe as palavras neste esquema:



5. Preste atenção aos verbos assinalados no texto. Todos eles são ditos pelo médico. Que significam?

Seguindo o exemplo, preencha a tabela com os verbos “tomar”; “comer” e “abrir”:

Exemplo:

		Imperativo	
Radical		Afixo	Desinências (pessoa/nº)
1.p.sg	descans	- ar	_____
2.p.sg			- a/-e
3.p.sg			_____
1.p.pl			-emos
2.p.pl			-ai
3.p.pl			-em



C -Receita

- 1) Observe a imagem e identifique o doce*.
- 2) Preste muita atenção ao vídeo.
 - a) Preencha os espaços correspondentes aos ingredientes.

-----*

Ingredientes:

- 1 pão de _____;
- 1 l. de _____ e _____ ovos;
- 1 _____ de canela;
- 2 c. de sopade _____;
- _____ q.b e canela em _____.

Calda

- 4 chávenas de _____;
- _____ chávenas de água;
- 4 _____ de canela;
- 4 _____ de _____.

1. Complete a receita com os seguintes verbos no imperativo:

Deixar	Cortar	Fritar	regar
Desfazer	misturar	ferver	escorrer
mergulhar	polvilhar	passar	bater
juntar			

Confeção:

Calda:

_____ (1) o açúcar, a água, os paus de canela e as cascas de limão. _____ (2) ferver e reserve.
 _____ (3) o pão às fatias. _____ (4) o leite com o pau de canela e o mel. _____ (5) as fatias no
 leite. _____ (6) bem e reservar. _____ (7) as claras em castelo. _____ (8) as gemas e
 _____ (9) as claras. _____ (10) as fatias pelo preparado e _____ (11).
 _____ (12) com canela. _____ (13) com a calda.

Bom apetite!

2. Use um verbo da receita para legendar as imagens:



1..... 2..... 3.....
 4.....

D – Composição

1. Escreva uma receita típica do seu país ou do seu prato favorito.

Anexo nº 7: Aula nº2 – 1º ciclo



Luís Afonso, *Público*

A - Leia o *cartoon* com atenção.

1. Explique o descontentamento do *barman*.
2. Dê um outro fim ao *cartoon*.

Leia o texto que se segue.

3. Dê um título ao texto.
4. Relacione o *cartoon* com o texto.

Os Portugueses comemoraram a entrada no Ano Novo, desejando que 2011 trouxesse tudo de bom para todos. Porém, a esperança cedo deu lugar à desilusão, frustração, descrença e desespero mórbido.

O repórter do IP* foi à Festa de Ano Novo do Terreiro do Paço e entrevistou o Zé antes da meia-noite: "Faço votos para que 2011 seja um ano de sorte, saúde e prosperidade! Temos de manter um espírito optimista, um novo ano cheio de possibilidades vai nascer! Morra 2010! Viva 2011!". Porém, nos primeiros minutos de 2011, foram conhecidas as medidas de austeridade, os aumentos dos preços e os cortes de salários. O IP voltou a falar com o Zé: "Maldito sejas, 2011! Ressuscita, meu querido 2010! Este vai ser o pior ano da minha vida! A sorte é que está quase a acabar, faltam apenas 11 meses, 30 dias, 23 horas e 59 minutos! Morre 2011! Viva 2012!".

António Marques

* *Inimigo Público*



- 1) Indique as dificuldades que o novo ano traz para os Portugueses.
- 2) Apresente algumas sugestões para enfrentar melhor as dificuldades do novo ano.
- 3) Encontre, no texto, antónimos para as seguintes palavras:
 - a) saída;
 - b) ilusão;

- c) alegria;
- d) saudável;
- e) pessimista.

4) Encontre agora sinónimos para:

- a) rispidez;
- b) subidas;
- c) reduções.

B - ☐ Ouça a canção com atenção.

1) Preencha os espaços em branco.

Oxalá me _____ (1 - passar) a dor de cabeça, oxalá
 Oxalá o passo não me _____ (2 - esmorecer);
 Oxalá o Carnaval _____ (3 - acontecer), oxalá,
 Oxalá o povo nunca se _____ (4- esquecer);
 Oxalá eu não _____ (5 – andar) sem cuidado,
 Oxalá eu não _____ (6 - passar) um mau bocado;
 Oxalá eu não _____ (7 - fazer) tudo à pressa,
 Oxalá meu futuro _____ (8 - acontecer)
 Oxalá que a vida me _____ (9 - correr) bem, oxalá,
 Oxalá que a tua vida também;
 Oxalá o Carnaval _____ (10 - acontecer), oxalá
 Oxalá o povo nunca se _____ (11 - esquecer);
 Oxalá o tempo _____ (12 - passar) hora a hora,
 Oxalá que ninguém se _____ (13 - ir) embora,
 Oxalá se _____ (14 – aproximar) o Carnaval,
 Oxalá tudo _____ (15 - correr) menos mal

1. Que sentiu ao ouvir esta canção? Porquê?
2. A mensagem da canção é sobre o presente ou o futuro?

☞ Os verbos da canção estão no Presente do Conjuntivo.

3. Que palavra na canção exige o uso do conjuntivo?
4. Qual destas palavras ou expressões pode substituir “oxalá”?

Embora

tomara que

Se

Talvez



5. Seguindo os exemplos com os verbos “passar”; “acontecer” e “partir”, conjugue os outros verbos da canção.

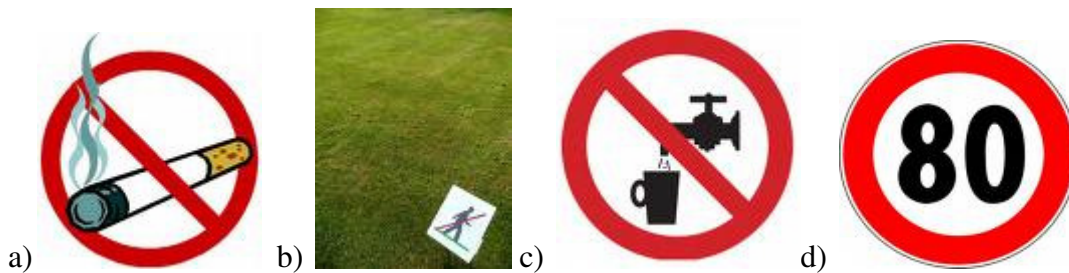
Presente do conjuntivo			
Radical		Afixo	Desinências (pessoa/nº)
1.p.sg	pass	- ar	- e
2.p.sg			- es
3.p.sg			- e
1.p.pl			emos
2.p.pl			eis
3.p.pl			-em

- 2) Complete as frases com o presente do conjuntivo:
- Se calhar ficamos em casa a descansar dos festejos. Talvez_____ (ficar).
 - Provavelmente não chegará atrasado. Talvez_____ (chegar).
 - Possivelmente não os vejo hoje. Tomara que_____ (ver).
 - Se calhar não irei a tempo. Oxalá_____ (ir).
 - Espero que este ano_____ (ser) melhor!
 - O professor deseja que_____ (estudar) mais.
 - Exigimos que nos_____ (aumentar) os salários em 2011.
 - Eles têm imensa pena que não_____ (falar) mais em português.
 - A Joana duvida que_____ (haver) mais emprego este ano.
- 3) Responda às perguntas, usando o verbo assinalado.
- Acham que já **é** tarde? Esperemos que não_____.
 - Acham que **há** algum problema? Duvido que_____.
 - Achas que ela **aceita** o convite? Espero que_____.
 - Acha que eles **vêm**? Receio que_____.
- 4) Atente na imagem.



dê Sangue
seja herói por uma vida

- Indique o infinitivo dos verbos: “dê” e “seja”.
 - Mude os verbos para a segunda pessoa do singular.
- 5) Faça uma frase para cada uma das imagens, usando o conjuntivo:



6) Complete os provérbios com os verbos dados entre parênteses no presente do conjuntivo:

- Nunca _____ (dizer) nunca.
- A boda e a baptizado não _____ (ir) sem ser convidado.
- Não _____ (fazer) aos outros o que não queres que te _____ (fazer) a ti.

ANO NOVO, VIDA NOVA!

1) Observe as imagens. Faça frases usando o presente do conjuntivo, seguindo o exemplo:



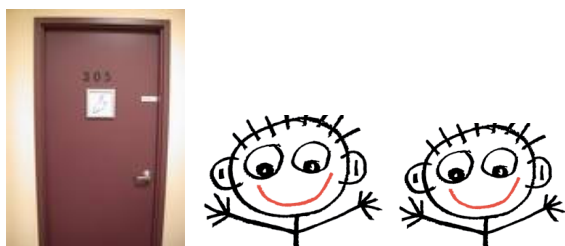
Talvez **aprenda** (1 p.sg aprender) a falar chinês e **vá** (1 p. sg ir) à China.



Talvez...(2. p.sg ter) dinheiro e (comprar).....uma mansão.



Talvez.....(3. p. sg ter) um barco e (3. p. sg dar).....uma volta ao mundo.



Oxalá não(1 p. pl haver) aulas e (1. p. pl ficar).....feliz por ir para casa descansar.



Oxalá.....(3 p. pl ter) mais tempo livre e.....(3. p. pl estudar).....álgebra.

RESOLUÇÕES PARA 2011

Tendo em conta a época do ano, acrescente 4 resoluções à lista abaixo:

- ☺ Vou estudar Português todos os dias;
- ☺ Vou ouvir Madredeus;
- ☺ Vou comer mais bacalhau;
- ☺ _____
- ☺ _____
- ☺ _____
- ☺ _____

- a) Reescreva as resoluções, começando com „Oxalá“.
Exemplo: *Oxalá***estude** Português todos os dias.
- b) Complete os espaços em branco no *cartoon* com a formulação de um desejo (espero que; talvez; duvido que, etc.).



✍️ Produção escrita:

Na época de Ano Novo os Portugueses têm como tradição tomar banho, pois acreditam que os purifica e prepara para o novo ano.



E no seu país?

Refira algumas tradições ou superstições de Ano Novo do seu país.

Bom trabalho! ☺

Anexo nº 8: Aula nº 1- 2º ciclo

Frutos

Pêssegos, peras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia,

ó música de meus sentidos,
pura delícia da língua;
deixai-me agora falar

do fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.



Eugénio de Andrade
Poesia, Ed. Fundação Eugénio de Andrade

A- Responde às perguntas sobre o poema:

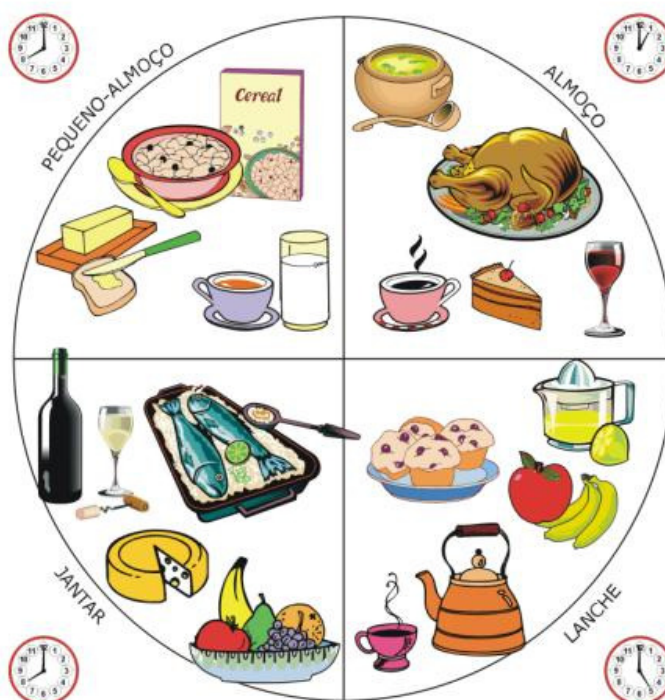
Descreve as imagens com palavras do poema.

Com tantos frutos, podemos fazer uma _____ de _____.

B - Qual é a tua salada de fruta favorita?



C – Descreve as imagens.



“Diz-me o que comes, digo-te quem és!”

O António e o João são amigos de infância. Cresceram juntos no Porto. Desde que o António se mudou para Guimarães, nunca mais se encontraram.

António: Olá, João! Tudo bem? Já não te via há tanto tempo!

João: Olá! É verdade! Há dois anos, mais ou menos...

António: Estás diferente...

João: Achas?

António: Sim, mais...mais gordinho...estás com uma barriguinha...

João: Um pouco, sim, talvez. Mas tu, pelo contrário, não. Continuas em forma!

António: Claro! Sempre me preocupei em me manter saudável.

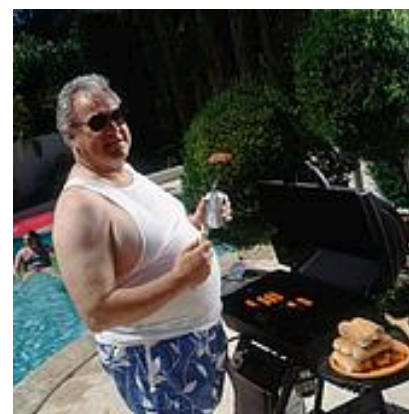
João: Como consegues?

António: Há pequenas coisas que fazem a diferença. Vou de bicicleta para o trabalho. Jogo futebol dois dias por semana. Quando venho cá, you correr ao parque da cidade. Às vezes até trago a minha bicicleta.

João: Como tens tempo para isso tudo?

António: Quem corre por gosto, não cansa, João!

João: Pois...deve ser. Eu não faco metade disso! Não tenho tempo nenhum. Almoço sempre a correr e depois entre ver os jogos na televisão e jogar *playstation* não sobra muito tempo. Aos fins de semana são as churrascadas com os amigos...



António: Não me digas! Devias arranjar tempo para almoçar com calma. Eu gosto de comer pouco, mas muitas vezes. Adoro peixe e saladas. Evito beber álcool. Bebo muita água. A propósito, ouvi dizer que abriu um restaurante vegetariano aqui perto. Queres ir jantar comigo logo à noite?

João: Ah...vegetariano...? Prefiro ir àquele ali, onde vou todos os dias. Tem hambúrgueres ótimos e as batatas fritas são deliciosas!

António: O quê? Estás doido?! Ao McDonald's???

João: Porquê?

António: João, desculpa, mas não podes continuar assim! Para com esses excessos! Cozinha em casa! Compra produtos saudáveis! Pratica desporto de vez em quando! Faz um esforço!

João: Está bem, está bem...vou pensar nisso...

António: Não penses, faz ou pelo menos tenta!

A. Escolhe a melhor opção para completar as frases:

1. O António e o João encontraram-se:
 - a. como acontecia todos os dias;
 - b. como já não acontecia há algum tempo;
 - c. como era habitual todos os meses.
2. O António acha que o João:
 - a. ganhou peso;
 - b. está mais magro;
 - c. continua exactamente igual.
3. O João diz que não tem tempo para:
 - a. jogar *playstation*;
 - b. ver televisão;
 - c. almoçar calmamente.

B. Responde às frases que se seguem:

- a. Que faz o António para estar em forma?
- b. Onde é que o João quer ir jantar?
- c. Que diz ao António ao João?

C. Identifica o infinitivo dos verbos sublinhados no texto.

D. Sublinha os verbos nestas frases:

- a. Eu faço imenso exercício e o António também faz.
- b. Queres ir àquele restaurante? Não, não quero.
- c. Nós não podemos almoçar agora. Mas vocês podem.
- d. Sabes a que horas os Portugueses jantam? - Sim, sei. Normalmente às oito horas.
- e. Lês bem a ementa? – Não, não leio nada.
- f. Eles veem muita televisão. Eu vejo muito pouco.
- g. Ponho sempre a mesa. Eles nunca põem.
- h. Às vezes perco a noção do tempo e não almoço a horas.

Presente do Indicativo – verbos irregulares

A. Completa a tabela:

	Ver	Ler	fazer	querer	perder	fazer	Dizer	poder	saber	trazer
eu							Digo			
tu	Vês					fazes		pões		
ele/ela/você	Vê	Lê		quer			Diz	põe		Traz
nós	vemos							pomos		
vós	vedes					fazeis	Dizeis	pondes		
vocês/os senhores/as		Lêem				fazem				

B. Escreve frases, conjugando os verbos:

- i. ele/ ler/ muitos livros sobre gastronomia
- j. tu/querer/ outro café delta
- k. eu/ não ver/ muitos programas de culinária
- l. os padeiros/ trazer/ o pão de manhã
- m. a cozinheira/ fazer/ um bolo de laranja delicioso
- n. vós/ perder/ muito peso quando/ fazer exercício
- o. eu e a Maria/ dizer/ os frutos de que mais gostamos.

C.

	Pedir	ouvir	dormir	subir	ir	vir	cair	sair
Eu	Peço	ouço	durmo	subo			caio	
Tu								sais
ele/ela/você					vai	vem	cai	
Nós				subimos				saímos
Vós				subis	ides	vindes		saís
vocês/os senhores/as						vêm	caem	

D. Descreve as imagens com os verbos:



(o menino/ouvir/ a mãe chamar) (elas/ dormir/ profundamente) eu/ subir/ às árvores ele/ cair/ muitas vezes

O João e o António encontram-se de novo cinco meses depois.

Escreve um diálogo entre os dois, imaginando um final feliz.

Segue estas sugestões:

O João:

1. começou a fazer exercício físico; vai ao ginásio duas vezes por semana;
2. só vai ao Mcdonald's uma vez por mês;
3. come muita fruta e legumes;
4. bebe muita água.

Bom trabalho! 😊

O João e o António encontram-se de novo cinco meses depois.

Escreve um diálogo entre os dois, imaginando um final infeliz.

Segue estas sugestões:

O João:

1. continuou a ir ao Mcdonald's todos os dias;
2. ganhou muito peso: +8 quilos;
3. ficou doente: tensões arteriais altas; nível de colesterol alto;
4. tornou-se uma pessoa irritada; nervosa.

Bom trabalho! 😊

O João e o António encontram-se de novo cinco meses depois.

Escreve um diálogo entre os dois, imaginando que o João está a tentar mudar o seu estilo de vida.

Segue estas sugestões:

O João:

1. vai ao Mcdonald's uma vez por semana;
2. faz exercício físico: corre 20 minutos duas vezes por semana;
3. almoça devagar;
4. evita ir às churrascadas com os amigos tão frequentemente.

Bom trabalho! 😊

Queres saber se praticas ou não uma Alimentação Saudável?

Preenche este pequeno questionário com toda a sinceridade.

Para cada uma das questões, coloca uma **X** na resposta que melhor caracteriza os teus hábitos alimentares.

	Sim	Não	Às Vezes
1. Costumas tomar pequeno-almoço?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Se respondeste SIM ou ÀS VEZES , diz se:			
2.1. Comes fruta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2. Bebes leite?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3. Bebes sumo de fruta natural?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4. Comes pão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5. Comes flocos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Comes uma sanduíche com queijo e fruta ou um copo de leite a meio da manhã?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Costumas lanche a meio da tarde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Comes todos os dias hortaliças, legumes e frutas frescas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Comes alimentos fritos todos os dias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Costumas usar azeite?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Gostas de alimentos salgados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Quando tens sede preferes:			
9.1. uma Coca-cola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.2. água?



9.3. um sumo de fruta natural?



10. Habitualmente, comes com calma e mastigas cuidadosamente?



11. Nos intervalos das refeições costumas comer um hambúrguer ou outro alimento semelhante?



RESULTADOS:

👉 TENS 34 PONTOS:

Parabéns! A tua alimentação é saudável.

👉 TENS ENTRE 25 E 33 PONTOS:

Deves reflectir sobre as falhas alimentares que estás a praticar, pois, corres o risco de ficar doente.

👉 TENS MENOS DE 25 PONTOS:

Deves mudar rapidamente os teus hábitos alimentares.

Anexo 9: Aula nº2 -2º ciclo



Completa o slogan: _____ ao Pingo doce de Janeiro a Janeiro; Pingo doce _____ cá!

.....

A. Verbos regulares/ forma afirmativa

	- AR	-ER	-IR
	Almoçar	Beber	Abrir
Informal/singular	<i>Almoça calmamente!</i>	<i>Bebe mais água!</i>	<i>Abre a garrafa!</i>
Formal/singular	<i>Almoce calmamente!</i>	<i>Beba mais água!</i>	<i>Abra a garrafa!</i>
Informal e formal/plural	<i>Almocem calmamente!</i>	<i>Bebam mais água!</i>	<i>Abram a garrafa!</i>

B. Verbos regulares/ forma negativa

	- AR	-ER	-IR
	Almoçar	Beber	Abrir
Informal/singular	<i>Não almoces a correr!</i>	<i>Não bebas mais vinho!</i>	<i>Não abras mais garrafas!</i>
Formal/singular	<i>Não almoce a correr!</i>	<i>Não beba mais vinho!</i>	<i>Não abra mais garrafas!</i>
Informal e formal/plural	<i>Não almocem a correr!</i>	<i>Não bebas mais vinho!</i>	<i>Não abram mais garrafas!</i>

C. Completa as frases:

1. COZINHAR – (tu) _____ mais vezes! (você) _____ hoje! (vocês) _____ o almoço!
2. COMER – (tu) _____ devagar! (você) _____ rápido! (vocês) _____ a sopa!
3. PARTIR – (tu) _____ os ovos! (você) _____ o queijo! (vocês) _____ o pão!
4. (NÃO) BARRAR – (tu) _____ o pão! (você) _____ a sanduíche. (vocês) _____ o bolo com doce de morango!
5. (NÃO) COZER – (tu) _____ demasiado as batatas! (você) _____ o peixe; detesto peixe cozido! (vocês) _____ o pão!
6. (NÃO) DIVIDIR (tu) _____ o peixe! (você) _____ a fruta!
(vocês) _____ a carne em pequenas quantidades!

1. Ordena as imagens de acordo com as instruções da receita:



2. Quais os ingredientes desta receita?

Assinala-os:

1. água
2. cenouras
3. batatas
4. cebolas
5. vinho
6. azeite
7. couve
8. farinha
9. chouriço
10. alho
11. açúcar
12. sal q.b.

3. Liga os verbos com as suas definições:

1. Cozer	a. adicionar
2. Cortar	b. ser preparado ao calor/lume
3. Juntar	c. pôr
4. Regar	d. estar em ebulição (100°)
5. Colocar	e. deitar um líquido
6. Ferver	f. pôr na mesa
7. Servir	g. partir aos bocadinhos

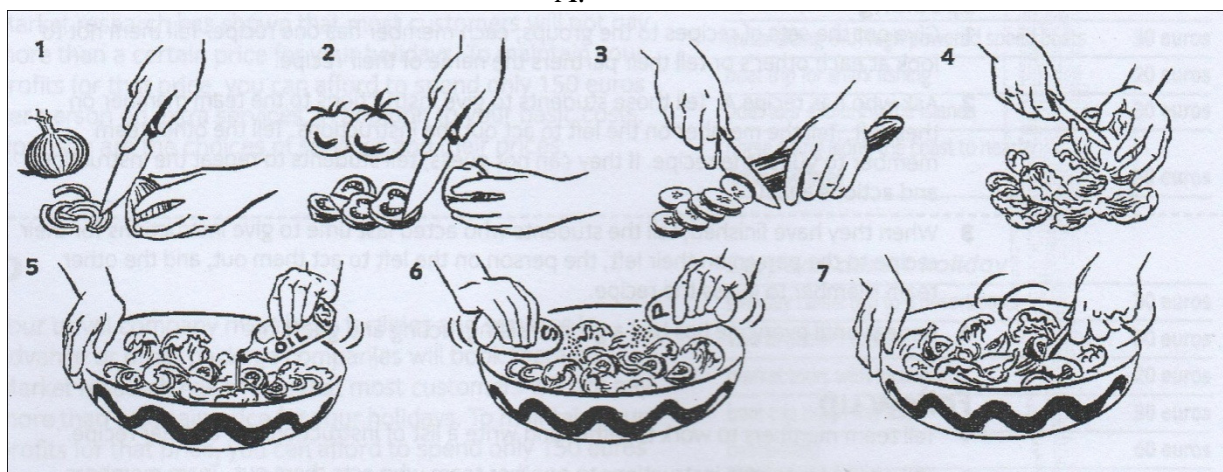
4. Sublinha os verbos da receita:

Numa panela com 2dl de água colocar sal, batatas, dentes de alho, cebola e azeite. Cozer durante 30 minutos. Depois dos legumes cozidos, passar pela varinha mágica. Juntar a couve. Cozer a couve durante 10 minutos. Cortar o chouriço às rodelas. Juntar um pouco de água, a gosto. No fim, juntar o azeite e as rodelas de chouriço. Deixar ferver e servir.

5. Muda-os para o modo imperativo da segunda pessoa do singular.

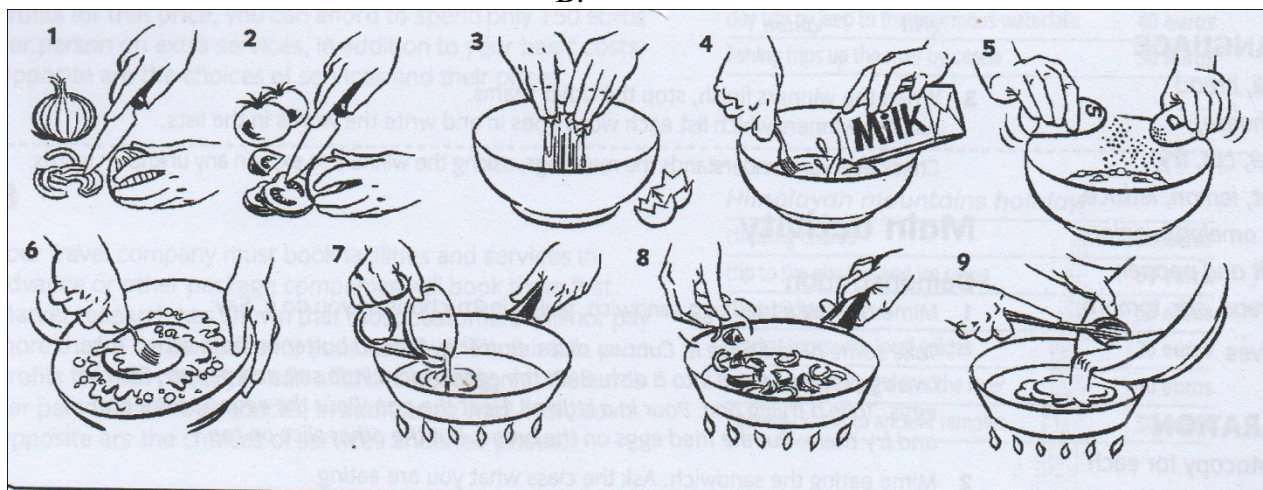
RECEITAS – DAR INSTRUÇÕES

A.



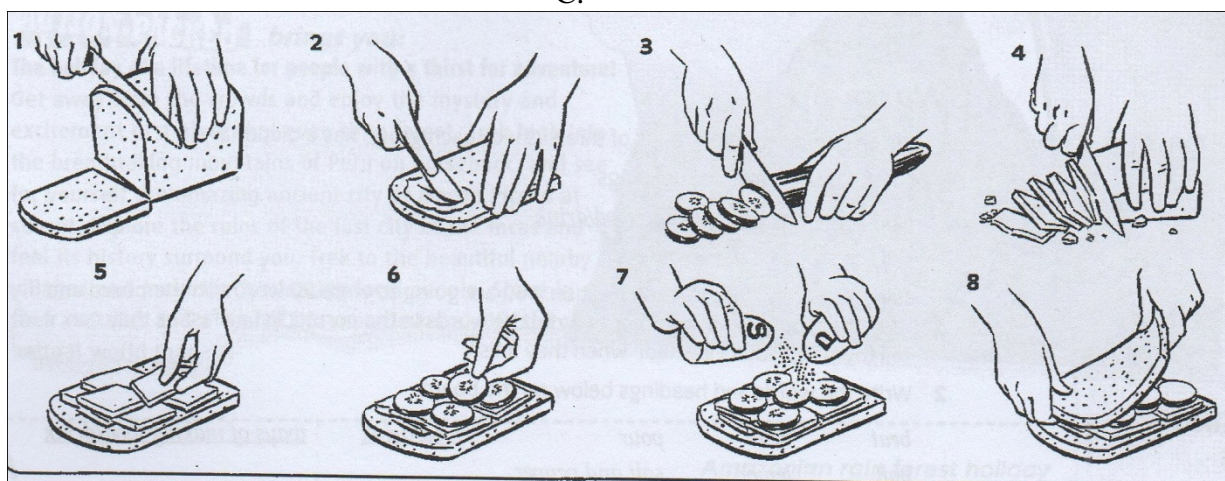
Verbos: cortar; deitar; regar; misturar; temperar; mexer.

B.



Verbos: cortar; partir; deitar; temperar; mexer; fritar.

C.



Verbos: cortar; barrar; colocar/pôr; temperar.

Time Out
PORTO

2por1
Esta revista vale
UM MENU
DE DEGUSTAÇÃO
DE SUSHI!
Ver última página

5 607727 079866 00089

Sair do Porto

TASCAS
DA _____

ARRAIAL
DA _____

**O ROTEIRO PERFEITO
DO S. JOÃO**

*Os melhores bairros. Os melhores arraiais.
Toda a programação das festas da cidade*

SARDINHADA NA _____

BAILARICO EM _____

Um
portuense
feliz

MAIS! REGATA DE BARCOS
RABELOS + CONCERTOS - CASA DA MÚSICA + CASCATAS DE S. JOÃO

Porto, 28 de junho

Querido Piotr,

Como estás? Como vai a vida aí por Moscovo? Já te adaptaste à nova vida, depois da tua passagem pelo Porto?

Estes últimos dias são muito agitados, cheios de azáfama e folia. O mês de junho é realmente alegre! Sabes porquê? Nem imaginas como os Portugueses gostam de festejar os seus santos populares. São três: Santo António, o casamenteiro, no dia 13, em Lisboa, São João, o Batista, no dia 24, aqui no Porto, e São Pedro, o protetor dos pescadores e guardador dos céus, no dia 29, noutras cidades, sobretudo costeiras, como a Póvoa de Varzim.

Já debes saber por que não te escrevi antes. Claro que não ia perder uma oportunidade destas para conhecer melhor a cultura portuguesa. Saí à rua para festejar!

Comecei por ir para as Fontainhas, depois passei pela Praça da Ribeira de martelo na mão (uma tradição que eles cá têm...) para bater na cabeça de quem passava. Houve também tempo para provar a sardinha e pimentos assados na brasa, broa de milho e, claro, um bom vinho, de preferência tinto.

Foi mesmo muito divertido! Nunca vi tanta gente junta! Um pouco por toda a cidade havia palcos onde artistas populares animavam todos os foliões e as ruskas não paravam de cantar. Passei pela Praça da Liberdade onde dancei ao som da canção mais popular destas festas. É assim:

«Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.»

Então, quando a noite já ia longa, lancei, na Praça da Ribeira, juntamente com os meus amigos, um balão de S. João e até saltei uma fogueira, nos jardins da Cordoaria, como manda a tradição. Na Foz comprei um manjerico para trazer para casa. Agora só me falta escrever uma quadra.

Depois, passei pela ponte Luís I e fui até ao cais de Gaia ver o típico espetáculo de fogo de artifício. Fantástico!

Conclusão, voltei da festa tardíssimo e cansadíssima, mas uma coisa é certa: diverti-me como nunca me tinha divertido! Adorei! Quando festejar o São Pedro, conto-te tudo!

Espero notícias tuas em breve.

Um beijinho,

Jane

P.S.: Envio-te um postal que comprei na noite de S. João. Espero que gostes!

1. Ligue as frases da coluna A com as da coluna B.

1. A Jane não escreveu ao André antes...	a) são saltar a fogueira, lançar um balão, sair à rua e dar marteladas.
2. O Santo António é...	b) em cidades piscatórias.
3. O S. Pedro é festejado...	c) existem arraiais para animar o povo.
4. As tradições principais do S. João	d) porque foi celebrar o S. João.
5. Um pouco por toda a cidade	

e) o santo que abençoa os namorados.

2. Complete o quadro com informações sobre as festas em honra do S. João.
3. Com a ajuda do/a colega do lado, faça o mesmo para os outros dois santos.

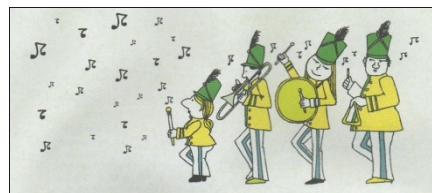
Nome do santo	Cidade	Tradições	Gastronomia

4. Substitua a palavra sublinhada por uma do texto:
 - a. Os festejos dos santos populares são sempre vividos com muita alegria e confusão.
 - b. As noites dos santos populares são noites de muita diversão.
 - c. Nas festas populares todos gostam de experimentar a gastronomia desta época do ano.
 - d. Os concertos populares são obrigatórios nos arraiais em todos os bairros da cidade.
5. Na noite de S. João, a Jane percorreu a cidade do Porto em ambiente de festa.
 - a. Para onde foi primeiramente a Jane?
 - b. Por que praça passou depois?
 - c. Onde assistiu ao fogo de artifício?
 - d. Como voltou da festa?

São João do Porto

Os arraiais e as rusgas são uma tradição comum a todas as festividades dos santos populares. O Porto não é exceção. A cidade enche-se de gente. O povo vai _____(1) a festa bem cedo. Todos saem _____(2) casa para assistir a esta animação. Vão _____(3) ruas e vielas.

A concentração das Rusgas será feita no Campo Mártires da Pátria, descendo a Rua dos Clérigos em direção _____(4) Praça da Liberdade, passando _____(5) Palácio das Cardosas e subindo a Avenida dos Aliados no sentido (ascendente). Durante todo este percurso, as rusgas desfilam perante os milhares de pessoas que se deslocam _____(6) sala de visitas da cidade, para assistir a um evento cheio de tradição, num clima de grande alegria e diversão. O desfile termina com uma actuação na Praça General Humberto Delgado (em frente à Câmara Municipal do Porto) perante o Júri que irá avaliar a prestação de cada rusga e seleccionar os três primeiros vencedores.



1. Complete o texto com as seguintes preposições. Faça as contrações necessárias.

para; a; de; por

2. Circule a preposição mais adequada para completar a frase:
- A marcha vai desfilar de/a/por/pela avenida da Boavista.
 - Este ano vamos de/para/a/em Lisboa festejar o Santo António. Voltamos no dia 14.
 - Eles voltaram por/para/da/na festa cansadíssimos, mas felizes.
 - Voltamos por o/para o/do/ao Porto no/em/para/de comboio das 21h. (nós somos do Porto).

3. Faça corresponder as definições do lado esquerdo com as preposições do lado direito.

a. direção/destino	1. “O povo vai <u>para</u> a festa”
b. ficar pouco tempo num local	2. “Todos saem <u>de</u> casa.”
c. através de	3. “Vão <u>pelas</u> ruas e vielas.”
d. origem	4. “descendo a Rua dos Clérigos em direção <u>à</u> Praça da Liberdade.”
e. perto	5. “passando <u>pelo</u> Palácio das Cardosas”.

6. Trace o trajeto das rusgas para este ano.

Tem a ajuda deste mapa e dos verbos: ir/vir/voltar/passar e preposições: a/para/por/de/em

✎ Faça o percurso seguinte:

Saída: Avenida da Boavista → Praça da República → Câmara Municipal → Clérigos → Hospital de Santo António → Palácio de Cristal

São João 2011



Escreva neste postal o percurso que fez. Envie-o a um/a amigo/a.



Bom trabalho! ☺

FICHA INFORMATIVA – Preposições de movimento

Preposições	Verbos	Contrações	Exemplos	Significado
a	ir/vir/voltar + a	a+a(s)=à(s) a+o(s)= ao(s)	Fui à praia. Vamos ao café. Voltou a casa.	<i>Curta permanência</i>
de	vir/sair/voltar+de	de+a(s)=da(s) de+o(s)=do(s)	Vimos de casa. Eles saem do Porto à meia-noite. Nós voltamos da festa amanhã.	<i>Origem</i>
Para	ir/vir/voltar + para	_____	Tu não vais para a festa. Ele veio para casa sozinho.	<i>Longa permanência</i>
Por	ir/vir/passar/voltar (...)+por	por+a(s)= pela(s) por+o(s)= pelo(s)	Eles foram pela ponte Arrábida. O autocarro passa por minha casa.	<i>Através de</i> <i>Perto de</i>

Exercícios de aplicação:

1. Complete as frases com a preposição “a” ou “para” (com ou sem artigo):
 - a. Quem é que vai _____ mercado comprar as sardinhas?
 - b. O John volta _____ Inglaterra no próximo mês.
 - c. O Peter foi _____ Lisboa festejar o Santo António.
 - d. Vamos _____ arraial?
 - e. O Pedro vai trabalhar _____ os Estados Unidos.
2. Complete com “para”; “de” ou “por” (com ou sem artigo):
 - a. Eles vieram _____ ponte, porque é mais perto.
 - b. Andaram _____ Ribeira a ver tudo.
 - c. Eles chegam hoje _____ Porto.
 - d. Quando vou _____ a faculdade, vou sempre _____ rua do Campo Alegre.
 - e. Todos os anos vamos de férias _____ o Algarve.
 - f. – “Vai _____ esta rua, _____ passeio do lado esquerdo e vê logo o restaurante *Capa Negra*.”
 - g. Estás muito bronzeada. Vens _____ praia?
3. Faça frases, conjugando os verbos e usando as preposições contraídas ou não com o artigo.
 - a. nós/ir/ festa de S. João.....
 - b. eu/sair/casa às oito horas.....
 - c. eles/voltar/ Lisboa no dia 14 de junho (estão cá no Porto só de passagem).....
 - d. vós/passar/túnel.....
 - e. tu/ voltar/festa cansadíssimo.....
 - f. nós/ passear/parque.....
 - g. ele hoje /ir/ Coimbra (volta amanhã).....

Revisão do léxico

1. Escolha a palavra mais adequada para descrever as imagens.

a. Santo	e. fogo de	j. martelo
António	artifício	k. caldo
b. vaso	f. São João	verde
c. manjeric	g. marcha	l. fitas
o	popular	m. São
d. estátuas	h. arco	Pedro
	i. balão	n. arraial



1



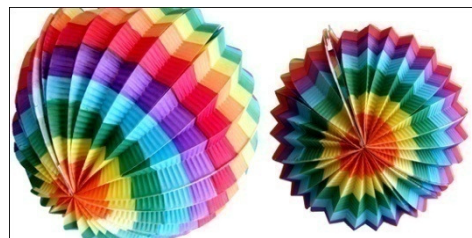
2



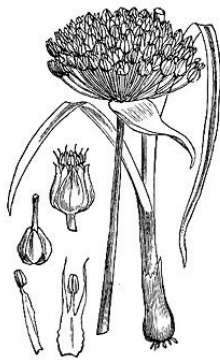
3



4



5



6



7



8



9



10



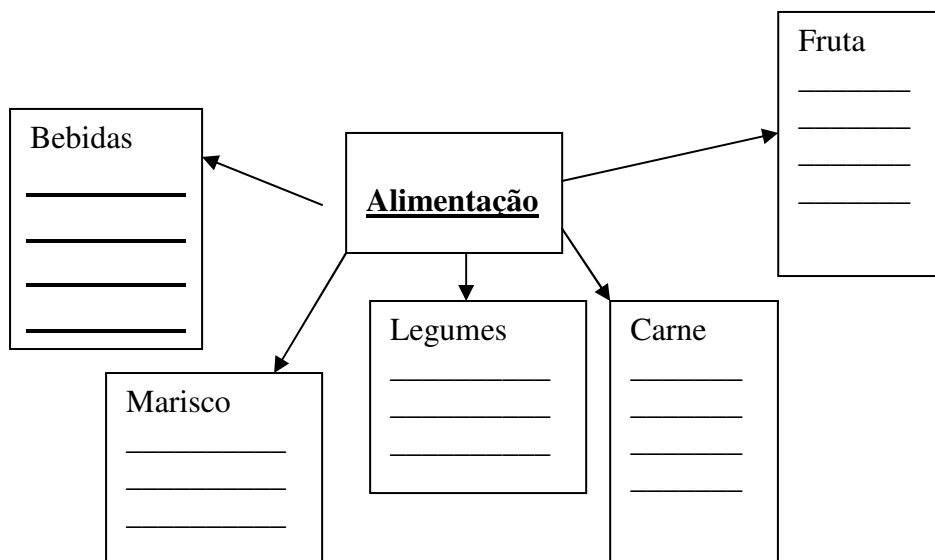
11

Anexo nº 11 – Exercícios de revisão de léxico

Revisão do léxico

1. Coloque as palavras seguintes na coluna correspondente:

camarão; porco; vinho; morangos; couve; coelho; laranjas; mexilhão; água; peru; cebolas; caranguejo; cerveja; cenouras; sumo; leite; frango; uvas; melão.



2. Observe o exemplo e complete.

Exemplo – cozinha: *cozinhar*

2.1. preparação: _____

2.2. degustação: _____

2.3. bebida: _____

2.4. comida: _____

2.5. assado: _____

2.6. panado: _____

3. Ligue os verbos, na coluna A, com os seus antónimos, na coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. fazer	a. levar
2. tirar	b. vir
3. trazer	c. receber
4. ir	d. desfazer
5. vender	e. pôr
6. limpar	f. comprar
7. dar	g. sujar

3. Legende as imagens:



4. Descubra o intruso nestes grupos de palavras:

- 4.1. primavera / verão/ outono / abril
- 4.2. mês/ semana/ quinzena/ terça-feira
- 4.3. camisola/ saco/camisa/casaco
- 4.4. couves/ cenouras/ batatas/ arroz
- 4.5. luvas/ meias/ sapatos/ dedos
- 4.6. automóvel/ bicicleta/ comboio/ avião
- 4.7. coração/ cabeça/ chapéu/ estômago

5. Combine as letras para formar uma palavra:

- 5.1. guês/tu/por/:.....
- 5.2. dor/quis/con/ta:.....
- 5.3. o/me/te/rrâ/ne/di:.....
- 5.4. mas/ter:.....
- 5.5. dá/sal/vel:.....

6. A partir da definição, complete a palavra:

- 6.1. Passa em casa de toda a gente para entregar notícias. **C**_____
- 6.2. Escrevem-se para trocar notícias com a família e os amigos. **C**_____
- 6.3. São grandes ou pequenas, mas sempre importantes para a pureza do ar que respiramos.
A_____

- 6.4. «Curto» ou «cheio», a maior parte dos portugueses não o dispensam no final de uma refeição. **C** _ _ _
6.5. Porção de terra que se ergue cercada por água. **I** _ _ _
6.6. Doce típico da cidade de Lisboa. **P** _ _ _ _ _ **de** _ _ _ _ _
6.7. Cerveja tirada à pressão (Porto) **F** _ _ _
6.8. Festejam-se no mês de junho. **S** _ _ _ _ _ **P** _ _ _ _ _

7. Complete o texto com as palavras abaixo. Escolha as mais adequadas.

Há sempre um motivo especial que nos faz sair à _____ (1), cantar e _____ (2).
Conheça este Portugal em _____ (3).
Venha durante todo o ano, embora no _____ (4) do verão seja mais alegre. A
tradição juntou as festas do verão com o calendário religioso e deu-nos muitas maneiras
de conhecer a alma portuguesa.

Gostamos de sair para a rua e _____ (5). Os santos populares e a devoção a Nossa
Senhora merecem as festas mais _____ (6) e autênticas. Há música, dança, muita
_____ (7) e ruas cobertas de flores.

praia/rua/ flor/dançar/festejar/tristes/ calor/ cor/ festa/frio/alegres

Bom trabalho! ☺

Anexo nº 12 – Propostas de superação - 1

Leia o texto que se segue com atenção.

As comemorações do dia 25 de Abril resistem com cada vez mais dificuldade às lamentações do dia 25 de Abril. Primeiro, porque as primeiras decorrem apenas no dia 25 de Abril, enquanto as segundas decorrem durante todo o ano. Segundo, porque há cada vez mais quem lamente e cada vez menos quem comemore. A toda a hora ouvimos "Maldito 25 de Abril!" e "Isto precisa é de um novo Salazar!" É insuportável, este reacionarismo* de velinhos salazaristas, energúmenos** anónimos de todas as idades e capitães de Abril.

Ricardo Araújo Pereira, "A complexa iconoclastia de Otelio", *Boca do Inferno, Visão* (com supressões), 28 de Abril de 2011

Léxico: *oposto à Liberdade; ** loucos

1. De acordo com o autor, qual o sentimento dos Portugueses acerca do 25 de Abril?
2. Como se explica essa situação?
3. E no seu país também já houve um "25 de Abril"?



E DEPOIS DO ADEUS

_____(1) *saber quem sou*
O que faço aqui
Quem me _____(2)
De quem me esqueci
_____(3) *por mim*
_____(1) *saber de nós*
Mas o mar
Não me traz
Tua voz.

Em silêncio, amor
Em tristeza e fim
Eu te sinto, em flor
Eu te sofro, em mim
Eu te lembro, assim
Partir é morrer
Como amar
É ganhar
E perder

Tu _____(4) em flor
Eu te desfolhei
Tu te _____(5) em amor
Eu nada te dei
Em teu corpo, amor
Eu adormeci
_____(6) *nele*
E ao morrer
Renasci

E depois do amor
E depois de nós
O dizer adeus
O ficarmos sós
Teu lugar a mais
Tua ausência em mim
Tua paz
Que _____(7)
Minha dor que
_____(8)
De novo _____(4)
em flor
Te desfolhei...
E depois do amor
E depois de nós
O adeus
O ficarmos sós

Ouçã a canção com atenção.


1. Complete a letra da canção com os seguintes verbos no Pretérito Perfeito:
dar/ perguntar/vir/ aprender/ querer/abandonar/ morrer/ perder
2. Assinale as palavras que melhor descrevem a mensagem da canção:

- a. tristeza;
- b. amor;
- c. felicidade;
- d. solidão;
- e. alegria;
- f. confissão;
- g. ausência
- h. sofrimento.

3. Encontre o oposto de tristeza na lista anterior.
4. Na canção, há um par de antónimos (opostos). Encontre-o.
5. A que é comparado o Amor na canção?

Verbos:

-
-
-



Adjetivos:

-
-
-

Substantivos:

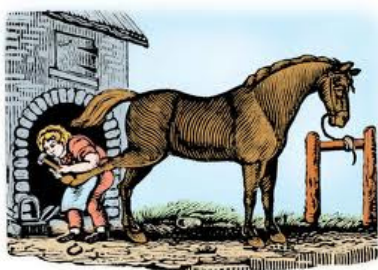
-
-
-

Expressões idiomáticas:

A. Ligue as expressões da esquerda com as explicações da direita:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 1. ter nervos... | |
| 2. não ser flor... | a) de rosas; |
| 3. (não) ser um mar... | b) à flor da pele; |
| 4. uma no cravo | c) de estufa; |
| 5. ser flor | d) da idade; |
| 6. estar na flor | e) outra na ferradura; |
| | f) que se cheire. |

B. Descreva as imagens com a expressão idiomática correta:



C. Faça corresponder as definições corretas com as expressões idiomáticas no exercício A.

- a) tarefa que (não) é fácil;
- b) não dizer toda a verdade;
- c) pessoa delicada e frágil;
- d) cheirar muito bem;
- e) ter um problema de pele.
- f) ficar irritado com muita facilidade;
- g) não ser boa pessoa.

FERIADOS PORTUGUESES

A. Complete o texto com a informação sobre os feriados portugueses:

☛ O _____ é o dia em que se comemora o fim da ditadura e o começo da democracia em Portugal. Foi no ano de _____ e a canção que serviu de senha foi _____ de Paulo de Carvalho. Não houve vítimas mortais. Foi uma _____ pacífica. O símbolo deste feriado é o _____ porque foi colocado nas armas dos soldados, simbolizando paz.

☛ O dia 10 de _____ é o dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas.

☛ No dia _____ de Dezembro celebra-se a restauração da independência de Portugal em relação a Espanha, desde o ano de 1640.

☛ A implantação da República aconteceu no dia _____ de Outubro de 1910. Até então Portugal foi regido por uma monarquia. Manuel II foi o último rei português.



Bom trabalho!

Anexo nº 13 – Proposta de superação nº 2




Vá para fora cá dentro

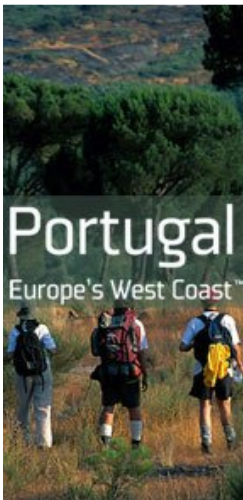
Portugal é um país com uma riqueza histórica e cultural imensuráveis. Muitas e variadas são as formas de o apreciar. Vá descobrir as suas maravilhas!

1) Atente nas imagens e responda à pergunta: Que estão eles a fazer?


a)




b)




c)




d)



e)



f)



(Ele está a surfar; eles estão a caminhar; ele está a velejar; eles estão a nadar; ela está a andar de bicicleta; eles estão a beber vinho);

2) Identifique a construção usada, identificando os seus diferentes constituintes.

(estar+a+infinitivo/ estar+gerúndio)

3) Diga qual o significado deste tipo de construção. (duração ou continuidade).

4) Indique um outro verbo auxiliar cujo significado seja:

a) o mesmo (andar+a);

b) o oposto (acabar+de);

5) Atente nas seguintes frases:

a) Ele estava a surfar.

b) Eles estiveram a caminhar.


c) Ele estivera a velejar.

d) Ela estará a descansar.

e) Eles estariam a beber vinho.

6) Identifique os diferentes tempos verbais do verbo auxiliar.

7) Reescreva as frases, usando os verbos auxiliares do exercício 4.

 Ouça a canção com atenção.

1) Dê um título à canção, justificando-o.

2) Ouvindo outra vez a canção, preencha os espaços em branco.

_____ (1) no meu batel

Além do mar cruel

E o mar bramindo

Diz que eu _____ (2)

A luz sem par

Do teu olhar tão lindo

Refrão

_____ (3) se o mar terá razão

Vem cá _____ (4) meu coração

Se eu bailar no meu batel
Não vou ao mar cruel
E nem lhe digo aonde_____ (5)
Sorrir, bailar, viver, sonhar contigo

Refrão

_____, Dulce Pontes, *Lágrimas*, 1993

 Leia com atenção o poema que se segue.

“O Mar”

Não é nenhum poema
o que vos **vou dizer**
Nem sei se vale a pena
Tentar-vos descrever
O Mar, O Mar
E eu **fui** aqui **ficando**
só para O poder ver
E **fui envelhecendo**
sem nunca o perceber
O Mar, O Mar

Pedro Ayres Magalhães

- 1) Encontre paralelismos entre o poema e a canção.
- 2) Explique o que há de semelhante nas construções sublinhadas em ambos os textos.

- a) verbo:+.....
- b) verbo:.....+.....

- 3) Indique a diferença formal e de sentido entre as duas construções.
 - a) ir+infinitivo(futuro espontâneo e mais familiar);
 - b) ir+gerúndio (realização gradual de uma acção).

- 4) Seguindo os exemplos, complete as frases:

Ele ia/ vinha a surfar, quando uma onda enorme o desequilibrou.

Ele ia/vinha para surfar, mas reparou que se tinha esquecido do fato de surfista.

- a) Eles _____, quando viram um lobo na mata.
- b) Ele _____, quando _____(avistar) um batel ao fundo.
- c) Ela _____, quando um carro a _____(ultrapassar).
- d) Eles _____, quando _____(ficar) presos nas algas.

Concluindo:

- i) ir+/para+infinitivo (expressa uma acção apenas iniciada);
- ii) vir+a+infinitivo (concessão final de uma acção).



Leia o excerto com atenção.

“A Menina do Mar”

A.

Mas não tinha sido um sonho. A praia estava coberta de espumas deixadas pelas ondas da tempestade. Eram fileiras e fileiras de espuma que tremiam à menor aragem. Pareciam castelos fantásticos, brancos mas cheios de reflexos de mil cores. O rapaz quis tocar-lhes, mas mal punha neles as suas mãos os castelos trémulos desfaziam-se. Então foi brincar para as rochas. Começou por seguir um fio de água muito claro entre dois grandes rochedos escuros, cobertos de búzios. O rio ia dar a uma grande poça de água onde o rapazinho tomou banho e nadou muito tempo.

Depois do banho continuou o seu caminho através das rochas. la andando para o sul da praia que era um deserto para onde nunca ninguém ia. A maré estava muito baixa e a manhã estava linda. As algas pareciam mais verdes do que nunca e o mar tinha reflexos lilases. O rapazinho sentia-se tão feliz que às vezes punha-se a dançar em cima dos rochedos. De vez em quando encontrava uma poça boa e tomava outro banho Quando ia já no décimo banho, lembrou-se que deviam ser horas de voltar para casa. Saiu da água e deitou-se numa rocha a apanhar sol.



«Tenho que ir para casa», pensava ele, mas não lhe apetecia nada ir-se embora.

E, enquanto assim estava deitado, com a cara encostada às algas, aconteceu de repente uma coisa extraordinária: ouviu uma gargalhada muito esquisita, parecia um pouco uma gargalhada de ópera dada por uma voz de «baixo»: depois ouviu uma segunda gargalhada ainda mais esquisita, uma gargalhada pequenina, seca que parecia uma tosse: em seguida uma terceira gargalhada, que era como se alguém dentro de água fizesse «glu, glu». Mas o mais extraordinário de tudo foi a quarta gargalhada: era como uma gargalhada humana, mas muito mais pequenina, muito mais fina e muito mais clara. Ele nunca tinha ouvido uma voz tão clara: era como se a água ou o vidro se rissem.

B.

Com muito cuidado para não fazer barulho levantou-se e pôs-se a espreitar escondido entre duas pedras. E viu um grande polvo a rir, um caranguejo a rir, um peixe a rir e uma menina muito pequenina a rir também. A menina, que devia medir um palmo de altura, tinha cabelos verdes, olhos roxos e um vestido feito de algas encarnadas. E estavam os quatro numa poça de água muito limpa e transparente toda rodeada de anémonas. E nadavam e riam.

- Oh! Oh! Oh! - ria o polvo.

- Que! Que! Que! - ria o caranguejo.

- Glu! Glu! Glu! - ria o peixe.

Ah! Ah! Ah! - ria a menina.

Depois pararam de rir e a menina disse:

-Agora quero dançar.

Então, num instante, o polvo, o caranguejo e o peixe transformaram-se numa orquestra.

O peixe, com as suas barbatanas, batia palmas na água.

O caranguejo subiu para uma rocha e com as suas tenazes começou a tocar castanholas.

O polvo trepou para cima dos rochedos e esticando muito sete dos seus oito braços prendeu-os pelas pontas com as suas ventosas na pedra e, com o braço que tinha ficado livre, começou a tocar guitarra nos seus sete braços. Depois pôs-se a cantar. Então a menina saiu da água, subiu para uma rocha e principiou a dançar. E a água junto dos seus pés ia e vinha e bailava também. Escondido, atrás do rochedo, o rapaz, imóvel e, calado, olhava.

Quando a cantiga e a dança acabaram, o polvo pegou na menina e com os seus oito braços muito escuros pôs-se a embalá-la.

- Vem aí a maré alta, são horas de nos irmos embora - disse o caranguejo.

- Vamos - disse o polvo.

Chamaram o peixe e puseram-se os quatro a caminho.

Sophia de Mello Breyner Andresen

[exploração do texto oralmente – divisão da turma em dois grupos: A e B; o grupo A faz perguntas sobre o que vai acontecer depois e o grupo B sobre o que aconteceu antes.]

- 1) Indique os diferentes verbos auxiliares no infinitivo.
- 2) Identifique os diferentes tempos verbais.
- 3) Explique a diferença entre estas duas construções com o verbo “começar”:
 - a) Começou por seguir um fio de água muito claro entre dois grandes rochedos escuros, cobertos de búzios. (ordem de enumeração)
 - b) O caranguejo subiu para uma rocha e com as suas tenazes começou a tocar castanholas. (momento inicial da acção)
- 4) Observe a lista acima com cuidado e diga que verbos auxiliares admitem outras preposições.

[sistematização oral]

Role-play: “Vou andando”

(No porto de Leixões)

Zdenek: Bom dia, Sr. Manel! Então, como está?

Sr. Manel: Bom dia! Vou andando, rapaz, vou andando...

O sisudo Sr. Manel parece estar um pouco descontente. Deve estar a precisar de férias.

Em trabalho de pares, acrescente mais itens (razões e soluções para esse descontentamento) na tabela que se segue:

Sr. Manel (pescador)	Zdenek (estudante Erasmus)⁹
☹ está sempre a chover;	☺ vá viajar para o Algarve;
☹ o governo continua a aumentar os impostos;	☺ comece a fazer as suas próprias poupanças;
☹	☺
☹	☺
☹	☺

Encarnando o sisudo Sr. Manel e o optimista e bem-disposto estudante, dinamize um diálogo entre eles.

⁹Não se esqueça de usar diferentes verbos auxiliares e preposições.